

Relatório do Projeto de Investigação

(Versão Definitiva)

Inês Silva Tavares

nº 100139014

Contribuições do Educador de Infância na Construção da Identidade da Criança

(dos 0 aos 6 anos)

Dezembro 2014

Orientador: Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro

Candidata: Inês Silva Tavares, nº 100139014

Agradecimentos

É com muita satisfação que exponho o meu agradecimento a todos os que tornaram possível a realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer ao Professor Doutor Augusto Luís de Brito Henriques Pinheiro, orientador desta tese, pelo acompanhamento que nos deu durante o decorrer do curso, por tudo o que me transmitiu, pelo apoio, incentivo e disponibilidade em todas as fases que permitiram a concretização deste trabalho.

Às colegas que mais marcaram todo o meu percurso estudantil, Cátia Dias, Sara Luiz e Andreia Carvalho, pela partilha contínua de conhecimentos, pelas largas horas de estudo e pelas muitas reflexões conjuntas feitas, todos esses elementos foram fundamentais para a realização deste projeto.

A todos os amigos que me incentivaram e acreditaram no meu sucesso.

À minha família por sempre estarem do meu lado quando precisei, por me darem o incentivo incondicional que necessitei e

Ao meu querido André Amado que acreditou mais nas minhas capacidades que eu mesma e, com a sua doçura e preocupação constantes, me conseguiu convencer igualmente do mesmo. Não teria a força para o fazer se não fosse por ele.

E em especial à minha mãe, por nunca ter desistido de me ajudar a concretizar um sonho do qual fiz uma pausa da qual não pretendia avançar. O seu inestimável apoio permitiu com que puxasse por mim até ao fim.

Resumo

O presente projeto de investigação intitulado “*Contribuições do Educador de Infância na construção da identidade da criança (dos 0 aos 6 anos)*” tem como objetivo compreender de que forma é que o educador, na sua prática, se pode tornar num elemento importante e decisivo para a construção da identidade de cada criança de forma saudável.

Este estudo assenta na abordagem da investigação-ação, utilizando instrumentos de recolha de informação através da observação participante, análise documental dos projetos de sala, e conversas formais e informais com as educadoras.

O projeto foi desenvolvido com base em dois contextos de estudo no âmbito das unidades curriculares Estágio I e Estágio II que decorreram nas valências de Creche e Jardim de Infância, pertencentes ao plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

Este estudo permitiu compreender a necessidade existente em concentrarmos a nossa atenção de profissionais de educação nesta temática. Foi possível compreender que as atitudes do educador podem ser extremamente positivas ou negativas para a construção da identidade da criança, já que as mesmas se evidenciaram nas práticas educativas analisadas. Ao longo da construção da identidade do educador, este deve ter sempre em análise a sua própria ação, tendo certeza que esta vai ao encontro ao desenvolvimento holístico das crianças.

Palavras-Chave: Identidade; Crianças; Educação de Infância;

Abstract

The present research Project untitled “*Kindergarten Teacher’s Contribution for the Construction of Children’s Identity (from 0 to 6 years)*” has the main propose of understanding in which ways, the Kindergarten Teacher, in his action, can become an important and decisive element for the construction of children’s identity in a healthy way.

This study is based on action research approach, using instruments of information collection through the participant observation, the analysis of class projects, and formal and informal dialogues with the educators.

This project was developed based on two study contexts within the Curriculum Units of Stage I and Stage II, respectively in valences of nursery and kindergarten, which belong to the study plan of Preschool Education’s Master Degree.

This study allowed a clearer view of the existing need in focusing the education professional’s attention to this theme. It was possible to comprehend that the attitudes of the educator can be extremely positive or negative to the children’s identity construction, since these have been evident in the analyzed educational practices. Along the educator identity construction, it must have always in analysis its own action, having sure that it meets the holistic development of children.

Key words: Identity; Children; Kindergarten Education;

Índice

Introdução	8
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	12
1. Desenvolvimento do conceito de identidade na criança.....	12
1.1 Erik Erickson e a Teoria Psicossocial.....	12
2. “Self”: Desenvolvimento do Eu	19
Capítulo II - Metodologia.....	25
1. Paradigma Interpretativo: Considerações	25
2. Contextos de estudo: Creche e Jardim de Infância.....	28
2.1 Contexto Creche	29
A Instituição.....	29
A dimensão do contexto sala: Grupo de Crianças	29
Princípios educativos da “Creche”	30
2.2 Contexto Jardim de Infância	32
A Instituição.....	32
A dimensão do contexto sala: Grupo de Crianças	32
Princípios educativos do “Jardim de Infância”	33
3. Dispositivos de recolha de informação	34
3.1. Observação participante.....	34
3.2. Análise documental: Projectos de Sala.....	41
4. Dispositivos e Procedimentos de Análise de Informação.....	42
Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Investigação-Accção.....	44
1. Análise Documental dos Projectos de Sala.....	45
1.1. Projecto Pedagógico da Sala de Creche	45

1.2. Projecto Curricular da Sala de Jardim de Infância.....	50
2. Descrição e Análise em Detalhe das Situações Educativas	54
2.1. Episódios da “Creche”	54
2.3. Episódios do “Jardim de Infância”	57
 Capítulo IV – Considerações Globais	 75
 Referências Bibliográficas.....	 81

Introdução

O interesse em realizar um estudo sobre a construção da identidade da criança partiu principalmente de fatores de ordem pessoal (motivação própria pela temática e desenvolvimento do assunto em questão), que foram despertados aquando da frequência em vários dos estágios da minha Licenciatura em Educação Básica, e que se tornaram mais evidentes durante o Mestrado em Educação de Infância na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Mais precisamente, o tema teve origem no decorrer do estágio em creche, desenvolvido no primeiro semestre do Mestrado.

Recordando a escolha do tema da minha monografia, refleti sobre o mesmo na Unidade Curricular do Mestrado, Seminário de Investigação e Projeto. Referia na ocasião o seguinte: *“A escolha deste tema partiu das observações feitas no primeiro momento de estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na sala “Jardim de Infância”, na Instituição “Creche”.* Questionei-me acerca de algumas atitudes de uma criança em específico e em discussão com a educadora, o que nos pareceu estar mais relacionado com o motivo dos seus comportamentos recaí sobre a identidade.

Considero extremamente importante, enquanto educadora de infância, ser competente em criar o melhor clima para as crianças com as quais desenvolvo a minha ação, de modo a que sejam capazes de desenvolver-se da melhor forma possível, e dou muito valor à identidade de cada criança, a cada indivíduo separadamente. Apesar de trabalharmos com grupos é importante valorizar e enaltecer as melhores características de cada indivíduo, valorizando-o e elogiando os seus feitos. Todavia, esta postura não é unânime em todos os educadores, e é mesmo contrastante, por exemplo, quando existem climas hostis e de repressão as crianças não têm voz própria, acabando por se desenvolver de forma adversa, em oposição a espaços onde tenham adultos que as ajudem a elas mesmas.

Desta forma, a principal motivação do tema centrou-se em compreender de que forma as atitudes do adulto podem ser motivadoras para a auto confiança e segurança das crianças acerca de si, pois era algo que me esforçava bastante por fazer durante os estágios

em Creche e Jardim de Infância. A escolha do tema partiu assim de uma convicção que eu mesma colocava em prática naturalmente.

No início quis compreender de que forma as crianças desenvolvem o seu sentido de identidade e a partir de que momento é que se torna mais evidente para cada criança a pertença de si mesma enquanto indivíduos únicos. Posteriormente, reconheci ser mais importante ainda estudar de que forma é que nós, como adultos significantes (tendo em conta a as horas que cada criança passa na escola), poderíamos ajudar a que esse desenvolvimento fosse feito da forma mais saudável possível.

Assim, a questão principal formulada com a Investigação-Ação foi a seguinte: **“De que forma pode o Educador de Infância pode intervir no sentido de otimizar a construção da identidade da criança?”**

Todavia, dadas as características do estágio e pela curta dimensão que este teve em termos temporais, não houve oportunidade de implementar quaisquer alterações em cada contexto de estágio.

No entanto, a reflexão feita não só com as educadoras durante essas dez semanas, mas também posteriormente, permitiram-me uma grande consideração sobre quem sou profissionalmente e onde me encontro como educadora de infância. Pude compreender de forma muito mais clara que género de educadora pretendo ser e quais os valores que me são inerentes. Fui capaz de teorizar a minha prática, bem como as das educadoras cooperantes, e de saber mais concretamente como agir em determinadas situações que possam surgir no meu futuro profissional.

Quanto à estrutura do trabalho presente, este organiza-se da seguinte forma:

- Capítulo I – Quadro Teórico de Referência: É feita uma exposição do tema relativamente à monografia, referenciando os autores mais relevantes do tema e todos os aspetos necessários para se compreender a evolução da temática;
- Capítulo II – Metodologia: Exponho a metodologia utilizada, enunciando e justificando o paradigma em que se insere o estudo e os métodos adotados para a realização do mesmo. Ainda faço uma breve descrição dos contextos nos quais a

monografia se desenvolveu, de forma a situar para o público os parâmetros nos quais o trabalho progrediu. Descrevo também os dispositivos e procedimentos de recolha e análise da informação, bem como dos dispositivos e procedimentos de intervenção aplicados;

- Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Investigação-Ação: Neste capítulo dou espaço à descrição e interpretação dos dados recolhidos em cada um dos contextos. Faço-o através da narrativa de diversos episódios, refletindo de forma cuidada e cautelosa as ilações que são feitas;

- Capítulo IV – Considerações Globais: Finalmente unem-se as vertentes da intervenção de forma crítica, refletindo sobre o tema e respondendo às questões colocadas na investigação-ação enunciada. Perspetivam-se ainda, quanto ao futuro profissional, as possíveis medidas a ter em conta.

CAPÍTULO I

Quadro Teórico de Referência

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

1. Desenvolvimento do conceito de identidade na criança

1.1 Erik Erickson e a Teoria Psicossocial

Freud acreditava que as experiências da infância precoce seriam as que modelariam de modo permanente a personalidade de cada indivíduo. Erik Erickson (1902-1994), psicanalista alemão, foi o responsável pelo alargamento da teoria freudiana, onde deu especial ênfase às influências da sociedade no desenvolvimento da personalidade.

Erickson acreditava que esse desenvolvimento é feito de forma contínua ao longo da vida, conferindo *“[...] ao pensamento uma vertente mais social, uma maior impregnação cultural se se preferir, libertando-o um pouco mais das condicionantes intrapsíquicas de base biológica”* (Veríssimo, 2002, p. 11).

De acordo com Erickson, o desenvolvimento psicossocial é composto de oito fases que decorrem ao longo do ciclo da vida. Em cada uma destas fases existe uma “crise de personalidade”, visto como um acontecimento relevante que permanece durante a nossa vida como uma experiência marcante. Como Veríssimo (2002) afirma:

“[...] as oito fases representam determinados momentos em que as mudanças físicas, cognitivas, instintuais, e sexuais, se combinam para desencadear uma crise interna, de cuja resolução pode resultar uma regressão psicossocial, é verto, mas também pelo contrário, e em condições normais, a epigénese de determinadas virtudes inerentes a uma certa forma de crescimento” (2002, p. 12).

Prosseguindo, este autor considera que, *“[...] em cada uma das fases a pessoa tem de resolver sucessivamente uma crise resultante do conflito com o qual o meio social o confronta”* (idem, p. 11) para que o indivíduo consiga ter um desenvolvimento saudável do seu ego. Por outro lado, adianta ainda que *“[...] um conflito não resolvido pode vir a equacionar-se corretamente mais tarde, se circunstâncias favoráveis assim o propiciarem”* (Veríssimo, 2002, p. 12).

A teoria de Erik Erickson deu luz à questão da identidade, a qual foi por si definida como confiança na própria continuidade interna através da mudança. Foi graças ao desenvolvimento da sua também conturbada identidade, que Erickson foi capaz de ser um dos principais impulsionadores desta teoria.

1.1.1. Os estádios de desenvolvimento de Erikson

Como foi referido anteriormente, Erikson desenvolveu oito estádios de desenvolvimento que decorrem ao longo da vida, sendo estes:

- Confiança básica vs. Desconfiança: Do nascimento aos 18 meses
- Autonomia vs. Dúvida e Vergonha: Dos 12/18 meses aos 3 anos
- Iniciativa vs. Culpa: Dos 3 aos 6 anos
- Iniciativa vs. Inferioridade: Dos 6 anos à Puberdade
- Identidade vs. Confusão de Identidade: Puberdade ao Jovem Adulto
- Intimidade vs. Isolamento: Jovem Adulto
- Produtividade vs. Estagnação: Vida Adulta
- Integridade vs. Desespero: Vida Adulta Tardia

(Costa, 1990)

De acordo com um sentido de adequação a este estudo, irão ser desenvolvidos apenas os quatro primeiros estádios, referentes ao período entre a primeira infância e a adolescência.

. Estádio Sensorial (Até cerca dos 18 meses de vida): Confiança Vs. Desconfiança

Nesta primeira fase, a criança desenvolve uma teoria do mundo baseada nos seus sentidos, colocando o foco principal nas figuras significativas do seu meio, quer seja a mãe materna ou uma substituta. O prazer principal desta fase resulta principalmente da alimentação. Tal como referem Sprinthall & Sprinthall (1993):

“Para a criança muito jovem, a mãe é praticamente o mundo todo”

(1993, p. 142).

De acordo com Maria Emília Costa (1990),

“O primeiro estágio concentra-se na aquisição de um sentimento de confiança básica em oposição à desconfiança. Ao longo do primeiro ano de vida, a relação criança-adulto facilita ou não o desenvolvimento de segurança íntima em relação ao eu e ao mundo” (1990, p. 25).

Numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, este período servirá para as crianças desenvolverem um equilíbrio entre confiança (o que lhes vai permitir estabelecerem relações íntimas) e desconfiança (para se poderem proteger a si mesmas) (O Mundo da Criança, 2001, p. 245).

O sentido de confiança da criança é condicionado pelas reações à figura materna, tal como refere Veríssimo (2002):

“Se a figura materna reagir adequadamente aos sinais da criança, e portanto com continuidade e coerência, seja nutrindo e conferindo tranquilidade, esta poderá estruturar o seu mundo na medida em que, ao reconhecer algo de regular e acolhedor no ambiente, este se torna previsível, caloroso e não ameaçador” (2002, p. 14).

Prosseguindo ainda esta ideia, o mesmo autor refere as condições em que o sentimento de insegurança básica se instala:

“[...] Se o comportamento da mãe é errático, se a mãe por qualquer razão não está atenta ou não tem sensibilidade para os sinais do seu bebé, então o mundo surge caótico e imprevisível” (idem, p. 14).

A mesma linha de raciocínio é seguida por Sprinthall & Sprinthall (1993):

“A qualidade do modo como o bebé é tratado, o cuidado e o afecto que acompanham o acto de comer, abraçar, dar banho e vestir a criança desenvolvem em si sentimentos de confiança ou desconfiança. [...] Uma mãe fria e tensa que dá de mamar ao bebé poderá levar a uma forma de crescimento tão desarmonioso como a resultante de um surto de biberão

(um aparelho que não proporciona qualquer tipo de contacto humano durante a aleitação)” (1993, p.141).

No entanto, nada disto é definitivo, uma vez que é possível ultrapassar estas experiências em momentos posteriores do desenvolvimento psicossocial. Familiares próximos ou outros adultos significantes podem levar ao desenvolvimento de sentimentos de segurança em crianças inseguras (Veríssimo, 2002, p.14).

. Desenvolvimento Muscular (dos 18 meses aos 36 meses): Autonomia vs. Vergonha e Dúvida

Graças à sua maturação, a criança inicia a sua exploração do meio de forma ativa. Costa (1990) sublinha esta ideia eriksoneana nos seguintes termos:

“Erikson caracteriza o sentido de autonomia pela capacidade crescente da criança em controlar as suas funções corporais e pela expressão de competências motoras e de linguagem. A criança cresce, inicia progressivamente comportamentos de exploração do seu mundo, aprende que pode dominar o seu corpo e explorá-lo sem medo” (1990, p. 26).

Fazendo um curto paralelismo entre o primeiro e o segundo estádios, de forma a compreendermos melhor a diferença marcante entre ambos, Sprinthall & Sprinthall (1993) referem o seguinte:

“[...] No primeiro estágio a criança é particularmente sensível ao modo como as suas necessidades de dependência são satisfeitas. Neste segundo estágio, a criança precisa de ser independente e o modo como esta necessidade é satisfeita afectará ao máximo o seu sentido de autonomia pessoal” (p. 143).

Portanto, é simples perceber que pais ou adultos significantes hiper-controladores acabam por limitar a liberdade da criança, principalmente por acautelamento do perigo. Atitudes deste género levam a criança a ser dominada pela culpa e por um sentimento de incerteza relativo às suas capacidades, o que vai moldar no futuro o desenvolvimento do indivíduo (Veríssimo, 2002, p. 15).

Tal como o mesmo autor refere: *“O que não se pode é impedir a criança de experimentar invocando o perigo como justificação para a falta de disponibilidade a que isso obriga”* (idem, p. 16).

Acontece que *“Os adultos poderão ter dificuldade em aprender a não interferir e a apoiar o desejo de liberdade e de autonomia”* (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 143), cabendo portanto a cada um refletir sobre as suas ações assegurando-se de que estas estão a contribuir para o desenvolvimento da autonomia ou da vergonha e da dúvida.

. Controlo Locomotor (dos 3 aos 6 anos): Iniciativa vs. Culpa

De acordo com Costa (1990), o:

“[...] período em que a criança, de acordo com uma maior capacidade de locomoção, alarga o seu raio de acção, explora o mundo em seu redor (o que a torna mais curiosa e imaginativa) e é capaz de uma maior compreensão das coisas. [...] A imaginação permite-lhe criar e assumir diferentes papéis em concordância com a identificação às figuras significativas. A complexidade da linguagem permite-lhe manter conversas com os outros, colocar questões que aumentam a sua informação como pessoa no aqui e agora e lhe permitem imaginar o que poderá ser no futuro” (p.27).

Assim, este é o período do desenvolvimento da criança onde ela toma iniciativa própria nas suas brincadeiras e planeando-as, tornando os seus planos cada vez mais adequadas ao ambiente ao longo do tempo. Vão surgindo cada vez mais projetos imaginários. Sprinthall & Sprinthall enunciam esta ideia nos seguintes termos:

“No estágio precedente, a criança descobre que pode ser uma pessoa com uma direção própria. A tarefa, agora, consiste em descobrir que espécie de pessoa é, especialmente em relação a um certo sentido de masculinidade ou feminilidade. [...] As crianças começam a identificar-se com o adulto apropriado ou a modelar ou imitar aspectos de comportamento do adulto” (1993, p. 148).

Veríssimo (2002) refere já por seu lado que as figuras significativas do meio começam a diversificar-se, competindo-lhes então não só proteger a criança, mas também estimular iniciativas imaginativas. Este autor enuncia do seguinte modo esta ideia:

“Mas se a vigilância ceder lugar à proibição, e os projectos imaginados e outras actividades infantis desse género forem sistematicamente desvalorizados [...] então não só se estará a ensinar nada, como até antes pelo contrário de estará a desencorajar a curiosidade e capacidade de tomar iniciativas” (idem, p. 17).

O sucesso deste estágio poderá ser fundamental para o desenvolvimento da identidade do sujeito, na medida em que a falta de propósitos nos seus objetivos pode criar sentimentos de vergonha, considerando impróprias as aspirações de outrora.

A este respeito Sprinthall & Sprinthall (1993) afirmam:

“[...] neste estágio de desenvolvimento, é particularmente importante que as crianças tenham muito tempo para brincar [...] a criança pode usar este período para desenvolver o seu sentido de humor, os primórdios da capacidade de se rir de si próprio” (1993, p. 149).

Brincar não vai atrasar de forma alguma a educação formal; pelo contrário, vai fundamentar as bases para que essa seja bem solidificada assim que chegue o momento certo. Muitos adultos significantes pecam por acreditarem na ideia que uma sobre estimulação infantil é benéfica para as crianças, não dando espaço para que estas passem por todas as fases do que é, na verdade, ser criança (Idem, p. 149).

. Período de Latência (dos 6 anos à Puberdade): Iniciativa vs. Inferioridade

De acordo com Costa (1990):

“A criança, neste período, desenvolve as suas capacidades fundamentais mentalmente no contexto da instituição escolar, o que requer uma avaliação de si como pessoa trabalhadora. [...] A entrada na escola possibilita-lhe a diversificação de contactos e relações não só com outras

crianças mas também com os seus pais e com o(a) professor(a), alargando assim cada vez mais o seu leque de possibilidades de observação e de constatação de outros papéis sociais” (1990, p. 28).

É também importante que este período seja explorado, porque nos dias de hoje, as crianças já ingressam em instituições escolares desde tenra idade, dando possibilidade a que estes períodos se desenvolvam mais cedo do que o que alguns autores o especificam.

As crianças, se tiverem resolvido de forma satisfatória as fases anteriores, confiança, autonomia e iniciativa, desenvolvem-se mais nesta fase. A criança torna-se capaz de antecipar gratificações, de sacrificar uma recompensa automática por uma futura. Assim, a perseverança e a iniciativa caminham lado a lado para que as habilidades que progridem com o tempo possam ser recompensadas com elogios, resultando num desenvolvimento de uma autoestima fundamentada em ações e cometimentos (Verissimo, 2002, p.18).

Assim sendo, é necessário ter em atenção a ação do adulto neste período em que o desenvolvimento da criança necessita de igual apoio e atenção, tal como sugere Costa:

“O grande perigo neste estágio é o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade que pode estar relacionado com o insucesso na resolução das tarefas anteriores. [...] O(a) professor(a) e os pais têm que ser sentidos como alvo da confiança da criança de forma a permitir uma identificação positiva a figuras que fazem e sabem outras coisas que ela ainda não sabe” (Costa, 1990, p. 29).

De forma consequente, é importante compreender que:

“Se não se encoraja a criança a envolver-se activamente com o meio circundante, o seu sentido de mestria ou “indústria” pessoal será substituído pelo de inferioridade pessoal. Por outras palavras, é nesta altura que a necessidade de a criança funcionar e adquirir activamente múltiplas competências afecta ao máximo o seu sentido de mestria pessoal” (Sprinthall & Sprinthall, 1993, p. 150).

2. “Self”: Desenvolvimento do Eu

O centro de iniciativa (Self) funda-se na imagem e na estima que temos de nós próprios, onde englobamos os nossos traços e capacidades, pelos quais nos regemos posteriormente para dar lugar às nossas ações de acordo com o que sentimos sobre nós mesmos, como nos sentimos na nossa própria pele.

Pensarmos em “eu” tem de impreterivelmente significar pensar também no outro, pois ao pensarmos em nós próprios, pensamo-nos como um membro da sociedade, e se não tivéssemos ninguém em quem refletir o nosso “eu” não seríamos ninguém. Pensarmos em “eu” é referir-nos a um âmbito tanto individual como genérico, pois ao pensarmos em nós mesmos, vamos ter consciência da existência de outros e é essa distinção do “eu” que nos faz sermos nós próprios, seres individuais num grupo conjunto.

O facto de pensarmos em “eu, “meu” ou em “eu mesmo” surge principalmente graças à linguagem utilizada para definir as diferenças entre sujeitos. Não seria fácil existir essa distinção se não fôssemos capazes de comunicar, e é certo que as coisas às quais atribuímos nomes, têm um grande papel no nosso pensamento reflexivo, pensamento esse que nos é passado através do contacto com outras pessoas. O contacto com outras pessoas acaba por moldar a nossa autoimagem e a nossa autoestima de acordo com a percepção que os outros têm de nós.

A expressão conceptual “Looking-Glass Self”, criada e desenvolvida por Charles Horton Cooley (1902, p. 179 à 185), explica que o nosso autoconceito acaba por estar dependente de três elementos principais:

- A imaginação da nossa aparência para a outra pessoa: Imaginamos de que maneira que devemos ser percebidos pelos outros
- A imaginação do julgamento dessa pessoa acerca da nossa aparência: Reagimos de acordo com o que imaginamos que pensam sobre nós e que aparência devemos ter
- Como nos sentimos acerca de nós mesmos de acordo com o que pensam de nós: Desenvolvemos o nosso auto conceito através do julgamento dos outros

Assim, nasce a percepção de identidade, ou “self”, como resultado do conceito no qual aprendemos a vermo-nos através do olhar do outro. Esta percepção nasce desde tenra idade e continua a ser desenvolvida inteiramente durante a vida de cada sujeito e nunca deixa de nos modificar, a não ser que todas as interações sociais sejam anuladas. Caso contrário, a mudança da percepção que temos de nós próprios é constante e a nossa identidade torna-se assim um elemento mutável.

Num sentido análogo Coimbra de Matos (1982) refere que,

“À representação do corpo (self corporal) sobrepõe-se, completando-a, a representação da pessoa (self mental); a representação global do indivíduo, imagem do próprio ou simplesmente o Próprio [...]”
(1982, p. 1).

Completando a ideia do autor anteriormente referido, Maria Emília Costa (1990), adianta que *“Os termos identidade, self, carácter e personalidade têm sido usados para definir a unicidade que diferencia o indivíduo dos outros”* (Costa, 1990, p. 20). E acordo com a mesma autora: *“uma distinção clara entre os mesmos termos é, no entanto, difícil de estabelecer”* (idem, p. 20).

Graças à componente social integrada na perspetiva de Erickson, e à teoria de Cooley, é possível compreendermos que a identidade não é inerte, é um elemento vivo e a sua construção depende de diversos fatores. Portanto Erikson considerou essencial estudar o desenvolvimento tendo em conta a adaptação do sujeito ao meio envolvente. Costa reflete sobre este assunto nos seguintes termos:

“A explicação do comportamento do indivíduo em função da identidade foi evidenciando também a necessidade de analisar o próprio processo de formação e desenvolvimento desta, em vez de a considerar como uma estrutura estática que prediz comportamentos” (1990, p. 20).

A forma como a nossa identidade é construída depende das experiências individuais de cada sujeito, bem como do meio cultural onde este se insere, dando assim forma e continuidade à sua existência. A mesma autora acrescenta que essa experiência

“Situa o desenvolvimento do individuo num contexto social, pois dá ênfase ao facto de ocorrer na interação com os pais, a família, as instituições sociais e uma cultura num momento histórico particular, o que conduz a uma perspectiva interdisciplinar de análise” (1990, p. 21).

2.1. Bases do Desenvolvimento Psicossocial (até aos 3 anos)

Desde o seu nascimento que os bebés apresentam padrões comuns de desenvolvimento. No entanto revelam personalidades diferentes que se refletem ao longo do tempo de maneira mais evidente.

“Os seres humanos normais possuem o mesmo leque de emoções. Os sentimentos subjetivos agradáveis ou desagradáveis, como a tristeza, a alegria e o medo motivam o comportamento” (Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 234).

Desde tenra idade, os bebés conseguem revelar sinais semelhantes de perturbação, interesse e repugnância. Nos meses seguintes emergem emoções primárias de alegria, raiva, surpresa, tristeza, vergonha e medo.

O desenvolvimento da identidade acaba por estar, de uma forma mais generalista, entrelaçado com as relações sociais do meio. Assim, o **Quadro 1** enumera de forma concisa os aspetos principais do desenvolvimento psicossocial desde o nascimento até aos 36 meses de idade. Este quadro de emoções básicas não é, porém, universal, podendo portanto existir de igual forma algumas variações culturais.

Quadro 1: Principais aspetos do desenvolvimento psicossocial do nascimento aos 36 meses

Idade aproximada, meses	Características
0 – 3	Os bebés estão abertos à estimulação. Começam a revelar interesse e curiosidade e sorriem facilmente às pessoas.
3 – 6	Os bebés são capazes de antecipar o que vai acontecer e sentem desapontamento quando tal não se verifica, demonstrando-o ficando zangados ou agindo com cautela. Eles sorriem, vocalizam e riem com frequência. É um período de despertar social e de trocas recíprocas precoces entre o bebé e a figura paternal.
6 – 9	Os bebés envolvem-se em “jogos sociais” e tentam obter respostas das outras pessoas. Eles “falam”, tocam e lisonjeiam outros bebés para levá-los a responder. Expressam emoções diferenciadas, revelando alegria, medo, raiva e surpresa.
9 – 12	Os bebés estão extremamente preocupados com a sua figura paternal principal, poderão revelar medo de estranhos e agir com desânimo em situações novas. Por volta do ano de idade, comunicam mais claramente as suas emoções, revelando estados de humor, ambivalência e gradações de emoções
12 – 18	As crianças pequenas exploram o seu ambiente, utilizando as pessoas às quais estão mais vinculadas como base segura. À medida que dominam o ambiente, tornam-se mais confiantes e mais ávidas de se afirmarem.
18 – 36	Algumas vezes as crianças pequenas ficam ansiosas porque compreendem agora quando têm de se separar da sua figura parental. Elas tomam consciência das suas limitações através da fantasia e do jogo e pela identificação com adultos.

Fonte: Adaptado de Sroufe (1979) (In Papalia, Olds, & Feldman, 2001, p. 234)

Os bebés vão aprendendo que possuem uma existência separada das outras pessoas, que não são uma continuidade da figura materna e sim, que são indivíduos com vontade própria. Assim, durante o desenvolvimento da criança, ela torna-se capaz de se

reconhecer ao espelho, de se descrever e se avaliar, fatores que contribuem para que pensem sobre si próprios e sobre os seus comportamentos.

Ao longo do segundo e terceiro anos de vida, existe uma progressiva percepção do self tendo em conta que por volta dessa idade as crianças já adquiriram muito mais aptidões cognitivas que as acompanharão na adolescência e idade adulta.

CAPÍTULO II

Metodologia

Capítulo II - Metodologia

1. Paradigma Interpretativo: Considerações

Um projeto de investigação-ação é um trabalho complexo, consideravelmente estruturado e prestando-se a profundas reflexões. Ao longo dos anos este tipo de investigação tem-se desenvolvido como forma de investigar e é atualmente uma metodologia relevante em diversos estudos.

A investigação-ação torna-se muito relevante para o trabalho do educador, ajudando-o a detetar problemas, encontrar estratégias e soluções que permitam ultrapassá-los, melhorando assim a sua prática pedagógica a vários níveis. Deste modo, este trabalho pretende dar luz à importância que os profissionais de educação devem conferir à construção da identidade da criança, descobrir várias formas como as suas ações podem moldar a conceção que as crianças têm de si e encontrar estratégias que deverão mobilizar de forma a auxiliarem um desenvolvimento saudável do autoconceito de cada criança.

O presente trabalho é guiado por metodologias qualitativas, que se inscrevem no paradigma interpretativo. Como investigadores, não podemos avaliar as pessoas com base em números. As interações diárias numa sala entre os seres humanos não podem ser reduzidas a cálculos, sendo necessário que se enverede por um paradigma que não coisifique os diversos aspetos da vida de um dado contexto.

Como descreve Luísa Aires (2011), o paradigma interpretativo exige questões específicas aos seus investigadores e difere também nas interpretações que surgem de cada problema, já que cada um desencadeia um conjunto de crenças diversas, crenças essas que orientam a ação do investigador. Tal como refere a autora,

“A investigação qualitativa insere-se hoje em perspectivas teóricas, por um lado, diferenciadas e, por outro lado, coexistentes e recorre ao uso de uma grande variedade de técnicas de recolha de informação como materiais empíricos, estudo de caso, experiência pessoal, história de vida, entrevista, observação, textos históricos, interativos visuais que descrevem rotinas, crises e significados de vida das pessoas” (Aires, Outubro, 2011).

O trabalho dos investigadores interpretativos é o de dar sentido às conclusões retiradas dos trabalhos de investigação, ao contrário do que se pensa, que os investigadores interpretativos só realizam trabalhos de reconhecimento ao campo. Por outro lado, a produção dos trabalhos dos investigadores interpretativos é acessível a educadores de infância e útil para os mesmos do ponto de vista de uma contínua construção da sua identidade profissional, aliada às experiências desenvolvidas na sala.

Assim, neste paradigma, o investigador e o sujeito da investigação passam a encarar-se a si próprios segundo um novo prisma, aquele onde se encontra interesse pela construção significativa do saber lado a lado com as ações situadas que se observam no dia-a-dia. Apesar disto, é importante referir que os investigadores interpretativos não estudam comportamentos e sim ações, pois os comportamentos são desprovidos de significado, e na investigação interpretativa o grande interesse posiciona-se no significado das ações dos diversos sujeitos.

Deste modo, após ter definido a situação-problema a explorar, irei enunciar que melhorias poderiam ser implementadas de forma a diminuir a distância entre a situação inicial e a situação otimizada. Neste caso, a situação-problema prende-se com o facto de certas educadoras de creche e/ou jardim-de-infância descurarem a importância que o desenvolvimento da identidade das crianças tem para o seu futuro, não tendo perceção do quão importante a sua ação é, quer do peso das suas atitudes nesse contexto e na sua ação pedagógica. Este trabalho não tem a finalidade de dar resposta a uma problemática específica, mas pretende antes dar luz a um problema detetado no terreno. Pretende-se que este trabalho seja assim um guia de apoio e reflexão acerca da temática exposta.

O objeto de estudo deste trabalho focou-se nas conceções das educadoras cooperantes, nas suas práticas, na minha própria prática como estagiária, e nas situações em que o desenvolvimento da identidade da criança foi tido em conta nos diversos episódios dos momentos do meu estágio, tanto da minha parte como da parte das educadoras.

Para a realização deste projeto recorri à utilização dos seguintes instrumentos e procedimentos de recolha de informação: Observação participante; Análise documental do Projeto Pedagógico de Creche e do Projeto Curricular de Jardim-de-Infância, aspetos

que serão desenvolvidos mais a fundo no ponto 3 deste capítulo intitulado Dispositivos de Recolha de Informação.

Os procedimentos de análise de informação incidiram nas reflexões conjuntas com as educadoras cooperantes.

2. Contextos de estudo: Creche e Jardim de Infância

Os dois contextos de estudo pertencem respetivamente às valências de creche e de jardim-de-infância, locais de estágio nos quais desenvolvi este estudo durante dez semanas.

A contextualização que farei em seguida pretende dar a conhecer não só o grupo de crianças de cada valência, mas também as educadoras que os orientavam. O estudo foi realizado principalmente graças à observação da interação, não só das crianças entre si mas também da interação entre adulto e criança.

Considerei também muito importante definir os perfis das educadoras, tendo em conta o que afirmavam ser, os ideais que tinham em comparação com as suas práticas educativas, já que muitas vezes não somos os melhores avaliadores das nossas próprias práticas. Pude encontrar discrepâncias entre ambas as vertentes (declarações e práticas efetivas) e considerei importante sublinhar essas ocorrências.

De forma a manter o anonimato das instituições, denominá-las-ei simplesmente “Creche” e “Jardim de Infância” e os intervenientes são identificados pela primeira inicial do seu nome, tendo em atenção diferenciar de forma clara criança de educadora.

2.1 Contexto Creche

A Instituição

O meu primeiro estágio desenvolveu-se na Instituição “Creche”, uma Instituição de Solidariedade Social situada em Setúbal, que auxilia indivíduos, famílias ou grupos a adquirir a capacidade de funcionamento social através das diferentes valências que tem em funcionamento, prestando apoio aos mais carenciados do seu meio envolvente.

Existem três salas de creche, 1º berçário, 2º berçário e sala de transição. Cada sala conta com uma equipa de três adultos, uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

A dimensão do contexto sala: Grupo de Crianças

A educadora da “Creche” tinha a seu encargo a educação de doze crianças com idades compreendidas entre os 11 e os 30 meses.

A educadora seguia o Currículo de Orientação Cognitivista (C.O.C. ou High/Scope) adaptado à creche. Este modelo, iniciado na década de sessenta por David Weikart, tem por base a teoria de desenvolvimento de Jean Piaget e tem como pressuposto que a criança aprende ativamente. O conhecimento não emerge dos objetos ou das crianças, mas das interações que se estabelecem entre a criança e esses objetos. A educadora segue principalmente as orientações da obra “*Educação de bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens*” de Jacalyn Post e Hary Hohmann.¹

De entre as 12 crianças, seis eram do sexo masculino e seis do sexo feminino, e oito crianças já tinham estado no 1º berçário com a mesma educadora.

¹ Informação cedida pela Educadora Cooperante

Princípios educativos da “Creche”

A educadora cooperante baseava o seu trabalho em sala nos princípios educativos do modelo curricular High/Scope, que representam as ideias orientadoras da abordagem aos cuidados e à educação em grupos de bebés ou crianças pequenas, significativamente diferentes do mesmo modelo curricular para o jardim-de-infância, que foi assim adaptado às necessidades dos grupos em creche, nomeadamente no que se refere à aprendizagem ativa para as crianças, à interação adulto-criança, à observação das crianças, ao ambiente físico e aos horários e rotinas.

Um ambiente pensado no currículo High/Scope terá de permitir à criança movimentar-se livremente e conhecer o seu corpo. A criança, se estiver num ambiente propício, corre, gatinha, pula, rebola, deita-se no chão, entre outros. Um espaço físico seguro, flexível e pensado para a criança permitirá que esta se desenvolva em constante movimento. Também a arrumação da sala é importante, objetos sempre arrumados nos mesmos lugares onde as crianças os possam alcançar garantem o desenvolvimento da autonomia enquanto satisfazem as suas necessidades relativas aos interesses que vão ganhando em vários objetos dispostos pela sala.

Uma rotina flexível e estável permite à criança antecipar o que vai acontecer em seguida, e dar segurança para que esta faça as suas escolhas ao mesmo tempo que se vão favorecendo os ritmos individuais de cada um. As crianças, num ambiente de estabilidade de acontecimentos, desenvolvem sentimentos de controlo e pertença sobre o espaço, por serem capazes de se organizarem a si mesmas no decorrer de cada dia. No caso dos grandes grupos, o adulto planeia atividades orientadas de acordo com o grau de aceitação das crianças, adaptando as intencionalidades pedagógicas às necessidades e interesses que estas demonstram ao longo do ano.

Na sala “Creche” acredita-se que este contexto educativo não é apenas um lugar de guarda, mas sim um lugar de cuidados e educação, onde se podem promover experiências na vida de uma criança, desenvolvendo momentos propícios para diversas aprendizagens com o mundo físico e social, ao mesmo tempo que se formam as raízes para um crescimento harmonioso².

² Afirmação retirada do Projeto Pedagógico da sala “Creche”

Desde o nascimento que os bebês e as crianças aprendem ativamente, pela observação e manipulação de materiais que atraem a sua atenção. Se os bebês estiverem rodeados de adultos que compreendem a sua necessidade em explorar livremente o mundo ao seu redor, crescem como crianças curiosas e autônomas nas suas aprendizagens. Assim, as vivências imediatas que as crianças vivem no seu dia-a-dia são importantes na medida em que é delas que o bebê cria as suas concepções e o seu saber. As experiências-chave representam o que os bebês e crianças descobrem diariamente nas suas descobertas. À medida que exploram o espaço à sua volta, ganham o sentido de si próprio, estabelecem relações sociais e envolvem-se em representações criativas. Através do movimento alcançam tudo à sua volta, explorando objetos no espaço circundante, e criam sistemas de linguagem com os adultos e outras crianças. Durante as explorações constroem conceitos de quantidade e número bem como de tempo.

Os princípios do modelo curricular High/Scope enunciados no quadro teórico de referência deste estudo fazem parte do dia-a-dia que era vivido na sala da “Creche”, onde era possível sentir a preocupação sobre o bem-estar e o desenvolvimento harmonioso das crianças, ao mesmo tempo que eram encaradas como seres humanos que merecem respeito, afeto, atenção e apoio para que possam crescer felizes, com autoestima e confiança em si próprias.

2.2 Contexto Jardim de Infância

A Instituição

O segundo estágio teve lugar na Escola Básica do Contexto de Jardim de Infância, localizada no conselho de Palmela, construída pela Câmara de Palmela tendo em conta o crescimento demográfico da região. A escola é tutelada pelo Ministério da Educação e pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas de Palmela. Desde a sua abertura em 2005, a Instituição tem sido muito solicitada pelos encarregados de educação, não só para o 1.º ciclo mas a rede pré-escolar a lista de espera a fim de frequentarem este espaço educativo é muito mais considerável.

O edifício da Instituição Educativa foi bem concebido, pois tem não só espaços amplos com muita luz natural, bem como sistema de aquecimento central. Todavia, como a exposição solar nas salas de jardim-de-infância é sempre muito elevada, as salas são quentes em todas as épocas do ano.

O jardim-de-infância é frequentado por 70 crianças, funcionando das 9 horas às 15 horas. Tem três Educadoras de Infância do Quadro de Escola e uma Professora de Apoio Educativo a tempo parcial. Conta ainda com três Assistentes Operacionais e uma tarefaira contratada à hora.

A dimensão do contexto sala: Grupo de Crianças

O grupo de crianças da do “Jardim de Infância” é constituído por 9 rapazes e 11 raparigas, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Duas dessas crianças tinham necessidades educativas especiais (NEE), tendo a uma delas sido diagnosticado um síndrome nefrótico, e a outra, uma paralisia cerebral. As crianças adaptaram-se e integraram-se na rotina diária implementada na sala pela educadora. Essa adaptação e integração foram feitas de uma forma progressiva ao longo do ano letivo e de acordo com o ritmo de cada criança.

No ano letivo seguinte, dezassete crianças teriam inscrição obrigatória no 1º ciclo e duas seriam condicionais. Ambas as crianças de 5 anos com necessidades educativas especiais iriam ingressar para o 1º ciclo.

Princípios educativos do “Jardim de Infância”

De acordo com os princípios educativos da educadora da sala “Jardim de Infância”, a criança é um ser ativo tal como o modelo High/Scope preconiza. A educadora tinha como objetivo promover um conjunto de experiências diversificadas junto das crianças, através das quais pudessem desenvolver as suas competências. A intervenção educativa da educadora tinha como prioridade estabelecer uma relação estreita e afetiva com cada criança, tendo em conta a diversidade de idades e culturas, fatores importantes e básicos na construção do conhecimento, no desenvolvimento moral e social do indivíduo. Este conjunto de experiências iria dar consistência a todo o processo educativo, constituindo a intencionalidade global da educadora.

A rotina implementada na sala é flexível, exatamente ajustada às necessidades das crianças. O planeamento do tempo tinha como objetivo securizar o processo de planificação do trabalho por parte das crianças, já que elas sabiam exatamente a ordem dos diferentes momentos do dia. Deste modo, as crianças são capazes de tomar iniciativas com significado para si mesmas, visto poderem planear o seu dia de acordo com as vontades e expandirem os seus próprios interesses. Por outro lado, por exemplo em momentos de grande grupo na área do tapete, a partilha de momentos era organizada de maneira a que as crianças pudessem falar de vários assuntos com os colegas.

Nos períodos de aprendizagem panificados pela educadora, existiam pequenos grupos que trabalhavam em torno de uma temática específica, que tanto podia passar pela pesquisa como pela experimentação de atividades de cariz científico

Este tipo de rotina parecia funcionar sem quaisquer problemas maiores na sala, pois todas as crianças aparentavam estarem seguras do que escolhiam, e conheciam o processo que ocorria ao longo de todo o dia, e assim, as experiências diárias pelas quais passam pareciam ter significado e importância para elas, e é exatamente isso que se torna essencial numa sala para que o clima se mantenha estável e seguro. A divisão do espaço por áreas tinha como objetivo encorajar as crianças a participarem em diferentes tipos de atividades, momento no qual se iam distribuindo pelas diferentes áreas.

3. Dispositivos de recolha de informação

No que diz respeito à seleção dos instrumentos de recolha de informação adequados para a concretização deste estudo, tive em atenção a sua escolha de maneira a que se adaptassem ao tema apresentado. Assim, centrei a recolha de informação na observação participante, na análise documental dos projetos pedagógicos e curricular das salas de creche e jardim-de-infância, na recolha de informação através de discursos formais e informais com as educadoras cooperantes, e através de reflexões realizadas com elas.

Ainda ponderei realizar inquéritos por entrevista às educadoras, através dos quais as questionaria sobre a temática do meu estudo e sobre a importância que o papel do educador tem na construção da identidade da criança, bem como sobre a forma e as estratégias que as educadoras cooperantes utilizavam para colocar em prática as suas convicções educativas. Todavia, abdiquei deste instrumento já que tinha informação suficiente recolhida anteriormente no decorrer dos nossos diálogos formais e informais, assim como através da análise dos seus projetos e ainda da observação que fiz das práticas de ambas. Considerei que, ao realizar os inquéritos poderia estar a moldar as suas respostas, a receber um feedback baseado naquilo que as educadoras achassem que eu queria ouvir e que poderiam ser contrários à sua opinião ou à maneira como na prática justificavam as suas afirmações.

3.1. Observação participante

A observação é um dos mais importantes métodos de recolha de informação deste estudo. O tipo de observação que foi feito em ambas as valências deverá ser considerado como uma observação participante. De referir ainda que esta observação foi feita de forma direta, já que, como observadora, estava presente no espaço de estudo e participava ativamente nele.

Durante as várias semanas em que estagiei nos dois locais de observação, participei em todas as atividades planeadas e não planeadas, passei muito tempo a conhecer o grupo, as suas características, acabando por tentar que as crianças sentissem confiança e segurança com a minha presença. Só desta forma é que todos, crianças e adultos, poderiam agir normalmente.

Inicialmente, a observação que fiz tinha um cariz mais generalista, mas com o passar do tempo acabei por focar a minha atenção em situações específicas que enriquecessem o estudo da melhor forma possível. Bell (1997), refere exatamente esta situação nos seguintes termos:

“A maioria dos estudos deste tipo não têm qualquer estrutura, o que quer dizer que os investigadores não começam a investigação com ideias preconcebidas acerca do que querem observar com exactidão” (1997, p.141).

Para além de observar a interação do grupo, observei também a forma como a prática decorria, colocando essas observações em paralelo com as conceções que as educadoras expunham. Essa observação está descrita mais em pormenor no capítulo III, tema 2.1 referente aos Episódios de Creche e Jardim de Infância.

Tal como afirma Bell (1997) ao referir-se à fiabilidade da observação direta:

“A observação directa pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos. Pode ser particularmente útil descobrir que as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se” (1997, p. 141).

Por um lado, e ainda relativamente à observação direta, é normal que esta sofra sempre interpretações tendo em conta o ponto de vista do investigador. Este é um problema neste género de recolha de dados e de estudo de temáticas onde a observação direta é utilizada, pois é provável que os pontos de vista sejam distintos, dependendo do investigador. Tal como refere Bell,

“Cada observador terá o seu foco particular de atenção e interpretará os acontecimentos significativos à sua maneira” (1997, p.141).

Penso que este não é um problema tão significativo, pois sinto que no meu caso em particular, como investigadora desta temática, é importante que os meus ideais também sejam expostos e valorizados. Tendo em conta a temática em estudo, acho importante que, nas minhas observações e futuras avaliações, sejam tomadas em conta a forma como me perceciono em relação ao mundo, como penso igualmente que o mundo me “vê”, e como ponho as minhas crenças em prática.

E em relação à imparcialidade das observações feitas, Bell (1997) afirma que:

“Os observadores participantes estão bem cientes dos riscos de serem parciais. Ser-lhes-á difícil manter as suas opiniões e adotar um papel de observador subjectivo se conhecer todos os membros do grupo ou organização [...] Esta familiaridade poderá levá-lo a descurar determinados aspectos comportamentais que seriam imediatamente óbvios para um observador não participante a quem se deparasse pela primeira vez essa situação” (1997, p.142).

É normal que em certas avaliações que faço não consiga ser totalmente imparcial, até porque existem noções de “certo” e “errado” bem gravadas dentro de cada um de nós, noções que se distanciam da parcialidade ou imparcialidade. Por outro lado, o perfil do educador que fui construindo ao longo do tempo não me permite afastar certos ideais que foram moldados no meu perfil, e que, em contraste com perfis diferentes dos meus, poderão culminar em avaliações menos positivas sobre a prática de cada educadora observada.

No entanto, na avaliação que fiz, tive sempre em conta a temática e a forma como realmente as educadoras contribuíram ou não para a construção da identidade das crianças de ambos os grupos observados.

3.1.1. Observação “Creche”

No início de Setembro, durante o período de adaptação, as crianças da sala dos 1/2 anos conseguiram adaptar-se à creche, sem quaisquer problemas a nível de estabilidade emocional, segurança ou conforto. Duas das crianças sentiram mais angústia

nos primeiros tempos, a qual foi gradualmente desaparecendo e naquele momento em que iniciei o meu estágio estavam completamente confiantes com os adultos de referência e com o espaço. Os adultos da sala sempre tiveram a preocupação de criar vínculos com as crianças mais sensíveis insistindo diariamente em relações de respeito, afetividade, confiança, através das brincadeiras, da troca de comunicação não-verbal (sorrisos, olhares, toques, ...) e de verbalizações (conversas acerca das brincadeiras, interações, descobertas, ...).

Como Avô (1988) refere, ao pronunciar-se sobre o desenvolvimento das crianças desta faixa etária,

“Aos poucos a criança vai desenvolvendo a sua capacidade de transferir para a educadora a imagem afectuosa da sua mãe, aceitando-a com mais naturalidade. Daqui se conclui ser necessário que o infantário esteja organizado de modo a que a educadora seja sempre a mesma, e que esta não tenha receio de se ligar afectivamente à criança desta idade” (1988, p. 56).

Depois deste período de adaptação, começaram-se a observar diversas situações enriquecedoras, fruto da exploração contínua das crianças, da convivência entre miúdos e graúdos, dos carinhos e da sensação de confiança e bem-estar. Para o adulto é gratificante ter a oportunidade de testemunhar este crescimento diário, mas principalmente pode apoiar as novas aprendizagens das crianças neste mundo. É fundamental que o adulto compreenda em que fases de desenvolvimento a criança está inserida para conseguir compreender quais as suas necessidades e como poderá auxiliar o desenvolvimento da criança através do seu apoio.

O autor acima referido refere:

“Para que se possa interpretar corretamente o comportamento da criança é indispensável conhecer o modo como ela percebe e entende o meio que a rodeia. O extraordinário desenvolvimento do seu equipamento sensorial e motor, nos dois primeiros anos de vida, permite-lhe assimilar uma quantidade crescente de informações, que vai utilizando gradualmente, à medida da sua maturação” (1988, p. 58).

Como é de esperar em grupos heterogêneos como este, as crianças encontram-se em diferentes etapas do seu desenvolvimento físico e cognitivo, portanto é necessário que o adulto consiga dar uma resposta individualizada a cada membro do grupo. Quanto ao desenvolvimento motor, quando o estágio iniciou, as crianças mais novas ainda estavam a iniciar a marcha, enquanto outras já eram capazes de correr, de subir equipamentos, escadas, andar de triciclo, entre outras. Algumas das crianças mais velhas já conseguem chutar bolas e trepar a alguns móveis sem necessitarem de auxílio do adulto para descerem. Relativamente aos movimentos finos, as crianças já agarram no lápis com a mão toda, realizando garatujas descontroladas, todas agarram nos copos e bebem sem necessitarem do auxílio do adulto, e também já conseguem manipular a colher à hora do almoço para levarem pequenos pedaços de comida à boca. Realizam encaixes com as peças de lego grandes, empilham objetos, enchem e esvaziam copos de plástico com outros materiais, e as crianças mais velhas conseguem virar as páginas mais grossas dos livros, enquanto as mais novas ainda só conseguem virar as páginas de três em três.

De acordo com Hohmann (1991) in Zabalza (1996):

“[...] as crianças aprendem a movimentar-se de diversas formas, desenvolvendo a coordenação motora, o conhecimento do seu corpo e um sentimento de prazer físico, o qual, por sua vez, apoia o desenvolvimento cognitivo e social [...] não é só a coordenação motora dos grandes músculos que desperta o nosso interesse. As crianças deverão ter à disposição materiais que favoreçam o desenvolvimento da coordenação motora fina [...]” (Hohmann, 1991)” (In Zabalza, 1996, p. 203).

Em relação à linguagem, as crianças revelam grandes progressos, mostrando-se muito mais competentes na utilização de novas palavras em diversas situações. Algumas crianças já produzem proto palavras, ou seja, palavras que simbolizam toda uma frase ou uma expressão, como “pêta” para “chupeta”, ou “mãe” para chamarem qualquer adulto. Os mais novos começam agora a produzir as primeiras palavras, como “mãe”, “pai”, ou “dá”.

Por outro lado, produzem muitas holófrases, ou seja, palavras que exprimem toda uma ideia, como, “água” que pode querer dizer “tenho sede, quero água”, ou ainda “ó-ó”

querendo dizer “está na hora da sesta”. As crianças mais velhas já constroem frases simples onde com a produção de duas ou três pequenas palavras, constroem toda uma ideia, como por exemplo “xonxu ó-ó”, querendo dizer “o Afonso está a dormir” ou “dodói pôta” que pode significar “magoei-me na porta”.

Em muitas outras situações, conseguem nomear os amigos, objetos familiares, símbolos e animais. Demonstram interesse pelos livros e gostam de apontar para as imagens, identificando e nomeando o que se encontra nos livros, gostam de participar das conversas dos adultos e participam também em conversas uns com os outros.

Avó (1988) demarca a importância destas aptidões da seguinte forma:

“ [...] os primeiros dois anos de vida constituem uma etapa fundamental para a aquisição da linguagem. [...] uma criança que ainda não fala, mas que se interessa pelo ambiente e o explora avidamente, que vê e ouve, que é capaz de se fazer entender por gestos e atitudes, balbuciando sons num discurso com entoação e ritmo, necessariamente aprenderá a falar mais tarde ou mais cedo” (1988, p. 63).

No que diz respeito ao pensamento da criança, todas exploram com interesse os materiais presentes na sala. Manipulam, agarram, atiram, batem em, metem na boca para conhecerem as suas propriedades físicas, escondem-se atrás dos móveis, brincam dentro de caixas, fazem festas em brinquedos (bebés ou peluches), disputam e partilham. Gostam de imitar os animais, os sons que estes produzem e a sua forma de locomoção, coisas não humanas, como comboios, o vento, campainhas, e o adulto, ao simular que comem sozinhos, que alimentam os bebés bonecos, que cozinham e que lavam a cara. Também gostam de responder a tarefas simples, como arrumar a sala, ir buscar algum objecto ou arrumar um dos seus pertences na gaveta respectiva. É assim perceptível que o jogo simbólico ou faz-de-conta faz parte do dia-a-dia das crianças.

Ainda seguindo a linha de pensamento, Avó (1988) menciona:

“A capacidade de evocar objectos ou pessoas ausentes, vem demonstrar que a criança adquire uma imagem mental das coisas que percepciona. [...] Esta capacidade simbólica manifesta-se através do jogo, da imitação, do desenho e da linguagem” (1988, p. 77).

Quanto ao comportamento social, as crianças têm desenvolvido algumas competências ligadas à independência/autonomia com o apoio dos adultos. As crianças mais velhas já comem sozinhas, conseguem segurar o copo e beber sem o auxílio dos adultos, ajudam a arrumar alguns brinquedos, guardam os seus pertences na sua própria gaveta e descalçam-se antes de irem dormir a sesta. Este tipo de pequenas tarefas ajudam a criança a sentir-se confiante e segura sobre as suas ações, principalmente se o adulto tiver a preocupação de as elogiar e de frisar o que estão a proceder bem. Também começam a seguir as normas de conduta impostas pelos adultos, como por exemplo, já esperam sentadas mais tempo à mesa antes da refeição enquanto esperam para lavar as mãos. Nesta fase as crianças aprendem que podem fazer escolhas, contestar alguma coisa, por dizer “não”. Este “não” confere-se autonomia por dizer “*Sou capaz de fazer sozinha*” e o adulto deverá regular essa vontade própria da criança de acordo com as diferentes situações em que esta tente afirmar o seu poder. A autonomia da criança vai assim desenvolvendo-se progressivamente.

3.1.2. Observação “Jardim de Infância”

De forma geral, as crianças são muito vivas e na maioria autónomas, todavia, existem alguns casos específicos que solicitam frequentemente a atenção individualizada dos adultos da sala. Tem-se trabalhado nestes casos de forma a promover-lhes novas capacidades de sociabilização. Também na maior parte dos casos revelam problemas a nível social já que têm dificuldade em respeitarem não só os seus pares mas também os adultos. Algumas crianças ainda apresentam dificuldade a nível da linguagem mas

mostram vontade de intervirem nos momentos de grande grupo e individualmente. Nos casos onde o discurso oral é pouco articulado entre o que pensam e o que pretendem transmitir, existe um apoio mais individualizado de modo a que as crianças possam evoluir nesse sentido. Apesar disso, são um grupo bastante participativo e aceitam muito bem as propostas dos adultos nas atividades que decorrem na sala, gostam muito de atividades diversificadas bem como de serem eles mesmos a sugerirem o que fazer ao longo do dia.

A dinâmica do grupo é observada pela educadora no sentido de se encontrar uma intervenção pedagógica adequada às necessidades específicas do mesmo. A organização e estruturação do ambiente educativo vão sendo adequadas de acordo com as necessidades do grupo. Para além disso, a educadora conta ainda com sugestões dos pais, através de conversas informais ou através de um caderno no qual crianças, família e educador partilham ativamente, assim bem como no blogue da sala.

3.2. Análise documental: Projectos de Sala

Tal como enuncia Bell (1997):

“A maioria dos projectos de ciências da educação exigem a análise documental. Nalguns casos servirá para complementar a informação obtida por outros métodos; noutros constituirá o método de pesquisa central ou mesmo exclusivo” (1997, p.90).

Assim, a análise documental foi um complemento ao método principal, ou seja, a observação participante que desenvolvi nas semanas de estágio. A análise incidiu sobre os documentos institucionais elaborados pelas educadoras cooperantes, neste caso, o projeto pedagógico de “creche” e o projeto curricular de “jardim-de-infância”. Apesar de ter consultado também os projetos educativos de cada instituição, não retive grande atenção sobre os mesmos, utilizando-os apenas de forma acessória.

Através dessa análise tive oportunidade de saber de que maneiras as educadoras descreviam os grupos e orientavam a sua prática educativa. Por outro lado, essa análise deu-me a oportunidade de confrontar o trabalho desenvolvido pelas educadoras na sua prática com o que descreviam nos seus projetos. Assim, foi muito mais claro compreender

se as suas concepções educativas e se o seu ideal orientador coincidiam com o que era desenvolvido na sua prática.

4. Dispositivos e Procedimentos de Análise de Informação

As informações recolhidas necessitam de ser posteriormente analisadas relativamente ao seu conteúdo, retendo a mensagem com o maior rigor possível para que se entenda claramente os sentidos do seu conteúdo. Assim, o investigador deverá ser capaz de distinguir as suas interpretações e pormenores que não adicionam informação relevante aos factos.

O investigador deve ser capaz de observar, registar e interpretar os dados. Foi isso que tentei fazer aquando dos episódios que descrevo no capítulo seguinte, tentei registar a informação de forma rigorosa. Acontece que realmente achei difícil ser capaz de separar a minha interpretação dos factos verídicos, existindo obviamente alguma limitação nesta técnica utilizada. No entanto, considere importante descrever situações complexas que envolviam emoções, comportamentos dúbios ou até mesmo intenções escondidas.

Acabei assim por fazer algumas inferências acerca de diversos acontecimentos e de alguns comportamentos, já que estes nem sempre são fáceis de compreender. Tomei o meu ponto de vista para os poder interpretar e avaliar, explicando-os através dos meus olhos. Haveria situações que teriam sido muito mais proveitosas se as tivesse podido capturar em registos audiovisuais, principalmente conversas longas que foram ditas entre as crianças ou entre criança e adulto. Todavia, estes dispositivos poderiam ter privado a espontaneidade das situações ou terem feito com que os elementos observados se contivessem em determinadas situações.

Deste modo, é normal que cada pessoa fizesse uma ilação diferente dependendo dos aspetos que fosse tomar como mais importantes, mobilizando ainda conhecimentos e experiências anteriores para essa realidade.

Em seguida, relato episódios que, para mim, foram os mais significativos aquando da exploração do tema. Alguns são bastante extensos pois tentei avaliar todos os aspetos que achei mais pertinentes de modo a tornar as experiências o mais ricas possível.

CAPÍTULO III

Apresentação e Interpretação da Investigação-Ação

Capítulo III – Apresentação e Interpretação da Investigação-Ação

De modo a poder investigar a forma como as crianças desenvolvem a sua identidade e como pude testemunhar esse desenvolvimento durante as semanas de estágio em creche e jardim-de-infância, analisei as concepções das educadoras, as suas práticas e aquilo em que acreditavam, bem como o modo como implementavam formas de ajudar as crianças a perceberem quem são e onde se inserem no seu meio. Ao mesmo tempo, como fui observadora participante nestas semanas, analiso também a minha prática e as atitudes que tomei face à temática abordada.

Neste capítulo, considerarei também os documentos orientadores construídos e facultados pelas educadoras, procedendo a uma análise de cada um deles de forma a compreender se as educadoras implementavam aquilo em que acreditam ou se há uma disparidade entre a teoria e a prática. As informações sobre as quais fiz a análise foram recolhidas através de conversas formais e informais que tive com as educadoras durante os períodos de estágio, e essas reflexões ajudaram-me igualmente em toda esta análise.

Da mesma forma, descrevo também episódios de sala onde faço uma reflexão da temática em estudo de forma mais aprofundada, através de situações em que a identidade era foco principal observado a forma como as crianças, educadora e eu própria nos posicionámos em diversos confrontos, entre crianças ou entre adultos, e a maneira como estes últimos lidaram com as diversas situações. A postura das educadoras foram tidas em conta, bem como as suas atitudes face aos comportamentos das crianças, descrevendo se nesses momentos existiram ou não bases de apoio e de confiança, se o adulto agiu em conformidade com o que relata nos documentos educativos facultados.

1. Análise Documental dos Projetos de Sala

1.1. Projeto Pedagógico da Sala de Creche

Analizando em detalhe o Projeto Pedagógico da sala “Creche”, apercebo-me de que a prática da educadora ia bastante ao encontro dos objetivos que a própria definiu. Em relação ao desenvolvimento social e identitário, posso apontar vários aspetos referente a esse tema nas intencionalidades educativas, tais como³:

“Aprenda acerca de si própria, e dos outros, por exemplo: desenvolva a formação de esquema corporal, identifique partes do corpo; conheça hábitos de higiene, conheça funcionalidades de diferentes partes do corpo (o nariz para cheirar, a boca para falar, soprar, comer, beber, cantar...), explore sensações através dos sentidos (estimulação auditiva, visual, tátil, olfativa, gustativa), manifeste sentimentos e emoções, desenvolva a sua independência em vários momentos do dia (cuidado de si mesmo), por exemplo: alimentar-se sozinha usando a colher, beber pelo copo, ajudar na arrumação dos brinquedos, respeitar, partilhar, ouvir, esperar..., reconhecer os adultos da sala e identificá-los pelo respectivo nome, identificar e nomear o nome dos amigos da sala, reconhecer membros da família, identificar e nomear o seu próprio nome”.

A educadora acreditava ser importante envolver-se com as crianças nos momentos em que estava presente, como por exemplo, na mudança da fralda, quando se vestem ou despem e durante os seus momentos de exploração. Com o apoio da educadora que se envolvia numa interação verbal com a criança, desenvolviam-se relações de afetividade, confiança, respeito e cooperação. A qualidade em creche, apesar de ser um termo complicado de definir, está relacionada com o tempo que se disponibiliza para as crianças. O tempo de qualidade está assente na rotina e a educadora deverá estar atenta ao que se passa e ao tempo que a criança usufrui do espaço de sala, construindo aprendizagens significativas.

³ Citações retiradas do Projeto Pedagógico da Sala “Creche”

Num outro ponto do Projeto Pedagógico é referido que a criança deverá:

“Desenvolver a capacidade de resposta social, por exemplo: fazer pequenos recados, como ir ajudar o adulto a ir buscar os talheres, arrumar brinquedos nas respectivas zonas de arrumação, colocar um papel no lixo, distribuir bolachas pelos amigos”.

De acordo com as crenças da educadora, na creche não se deve dar primazia às atividades planeadas, ainda que possam estar adequadas, mas sim às rotinas e aos tempos de atividades livres, atividades espontâneas que possam ocorrer durante qualquer altura do dia. As crianças desenvolvem-se melhor em ambientes calorosos e atentos às suas necessidades do que em ambientes muito “escolarizados” onde se realizam atividades em grupo dirigidas pelos adultos. Do que as crianças mais necessitam na creche é da satisfação das suas necessidades físicas e psicológicas, precisando também de construírem uma relação de confiança com os adultos, de um ambiente seguro onde se possam desenvolver de forma saudável e adequada, oportunidades para interagirem com outras crianças e liberdade de exploração em todos os sentidos no espaço e com os materiais do espaço.

O Projeto Pedagógico enuncia também que é fundamental que a criança

“Conquiste progressivamente a sua autonomia e socialização, colaborando activamente com os adultos, em função das suas possibilidades, nos hábitos de higiene, alimentação, por exemplo: usar a colher e comer sozinha, controlar os esfíncteres, lavar as mãos, a descalçar-se antes de ir para a cama, a tentar calçar-se e vestir alguma peça de roupa mais simples...; ir à gaveta buscar ou arrumar objectos pessoais, relacionar-se com os outros e respeitá-los”.

As relações que as crianças têm com os adultos irão estabelecer as bases necessárias para que estas confiem em si e tenham iniciativa para continuarem a crescer progressivamente. Para que cada criança consiga desenvolver sentimentos de confiança

acerca de si mesma necessita de um ambiente seguro em que saiba que pode contar com os adultos. Os adultos são a força por detrás da motivação de bebés e crianças, as quais necessitam de apoio em todos os momentos da rotina para que possam descobrir os mistérios do mundo social e físico com o incentivo dos adultos. Também é a partir destas relações que a criança se irá sentir livre para manifestar os seus pensamentos e sentimentos. O adulto tem um papel decisivo no desenvolvimento da criança, pois investe na construção de relações fortes, seguras e positivas de modo a que a criança se sinta valorizada e acredite em si e nas suas capacidades. Deste modo, o adulto contribui para a construção da autoestima e da autoimagem da criança.

Os adultos também terão de compreender que cada criança tem o seu próprio ritmo e não deve ser apressada para atingir determinados níveis de desenvolvimento. É mais importante aperfeiçoar competências já ganhas do que desenvolver novas, porque estas surgirão naturalmente com o tempo.

No Projeto Pedagógico “Creche” é ainda referido e sublinhada a importância em:

“Desenvolver relações de afetividade, confiança, respeito e cooperação com os adultos e com outras crianças, por exemplo: conhecer normas e regras de comportamento em grupo, tais como: ajudar a arrumar os brinquedos, saber esperar, ouvir o outro, pedir desculpa, partilhar”.

Também é importante investir tempo observando a criança, não só tendo atenção ao que esta faz mas também às trocas relacionais que vão sendo construídas no dia-a-dia, relacionadas com o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo. Só é possível uma criança desenvolver-se harmoniosamente se for respeitada enquanto pessoa e ajudada a reconhecer e lidar com os seus sentimentos. A educadora deverá dar apoio à criança sempre que ela necessita, respeitando o que sente: angústia; alegria; tristeza; saudade, ajudando-a a reconhecer os seus sentimentos, verbalizando-os.

Por outro lado, face a situações de conflito dentro da sala, nunca se deve culpabilizar em primeira mão a criança como sendo “má” ou “feia” por ter tomado certa atitude. Só as atitudes são intoleráveis, não as pessoas. Com a ajuda do adulto a criança irá modelar os seus atos de acordo com o que este lhe ensinar. O adulto por ser um modelo, deverá funcionar da mesma maneira que deseja que as crianças sejam, dando exemplos

de respeito, comunicação, cooperação, entre outros. Em situações de agressividade, a educadora deve modelar o comportamento de forma calma e apaziguadora, não julgando o que o agressor faz, e acalmando a vítima, tratando-a com empatia e reconhecendo o seu sofrimento e demonstrando saber o que ela sente.

Estes problemas são situações de aprendizagem para as crianças, portanto, também é correto deixá-las resolver as suas dificuldades sozinhas, elogiando-as sempre que forem capazes de conquistarem progressivamente a autonomia e socialização. Dar tempo às crianças é essencial para que possam resolver os seus problemas, assim, estar atento, observando a forma como o fazem observando de longe pode ser o suficiente.

Pude testemunhar no dia-a-dia da sala várias situações em que estes interesses eram valorizados, em que era capaz de identificar, na prática, vários procedimentos pedagógicos que permitiam a concretização das intencionalidades educativas acima descritas. O facto da educadora, no seu Projeto Pedagógico, também ter exemplificado o modo como pretende colocar esses objetivos em prática ajudou-me a observar tais situações mais ao pormenor. Por outro lado, caso o Projeto Pedagógico fosse lido por alguém que não um profissional de educação, seria igualmente de fácil compreensão.

Assim, a educadora utilizava os seguintes procedimentos pedagógicos de forma a atingir as intencionalidades educativas definidas⁴:

- Dar atenção à criança reconhecendo-a como um sujeito que sente, atua, pensa e deseja, mostrando-lhe um olhar de aceitação e apresso;
- Apoiar as crianças respeitando os seus interesses, ajudando-as a sentirem-se bem com o que fazem, possibilitando o desenvolvimento de novos afetos e uma valorização do eu;
- Oferecer à criança oportunidades de escolha e decisão;
- Encorajar a capacidade da criança a experimentar situações por si própria (tentar calçar-se e descalçar-se, beber água pelo copo, limpar as mãos,...);

⁴ Informação retirada do Projeto Pedagógico da Sala “Creche”

- Pedir à criança para colaborar em pequenas tarefas;
- Responder a solicitações da criança;
- Encorajar a criança a participar em atividades de pequeno e grande grupo;
- Entre outros

Os procedimentos acabavam sempre por ser flexíveis, pois tinham sido definidos mediante os interesses, as capacidades e as necessidades das crianças, todavia, existiam sempre pontos orientadores do trabalho da educadora que ela devia definir no início do ano letivo. A educadora mostrava-se sempre solícita face às necessidades das crianças e tentava adaptar a sua prática mediante as mesmas, portanto, para além de ter sido algo planeado no início do ano, eram práticas que a acompanhavam no dia-a-dia da creche.

Desta forma, graças à ação pedagógica da educadora, era simples entender que as experiências do dia-a-dia eram desenvolvidas numa base de afetividade, segurança, confiança e respeito pelas crianças, tendo em conta as necessidades que surgiam dia após dia. As crianças eram respeitadas, bem como o seu nível de desenvolvimento e ritmo de aprendizagem.

É de salientar também que estas competências estão intimamente ligadas a outras, sejam elas de nível linguístico, motor ou social. Uma não existe sem as outras e, graças ao desenvolvimento holístico de todas elas, respeitando os procedimentos delineados e as intencionalidades educativas definidas, é possível que a criança se desenvolva num meio afetivo, de confiança, estabilidade e segurança, graças ao espaço e aos adultos de referência que a rodeiam.

1.2. Projeto Curricular da Sala de Jardim de Infância

Analisando em detalhe o Projeto Pedagógico da sala de “Jardim de Infância”, apercebo-me de algumas disparidades entre a teoria e a prática. A educadora é uma profissional com muitos anos de serviço, e sobre ela sempre ouvi muitos elogios referentes ao trabalho que desenvolvia na sua sala. No entanto, não partilho totalmente dessa mesma opinião, principalmente no que se refere ao tema que desenvolvo na minha monografia, pois não verifiquei uma real correspondência entre as suas intencionalidades educativas e a forma como agia.

A educadora acreditava que deveria promover espaços de formação na sala e na escola que permitissem um desenvolvimento pleno das crianças, incentivando a formação de cidadãos livres responsáveis, autónomos e solidários, estimulando a curiosidade, a criatividade e a originalidade; pretendia também desenvolver as capacidades de diálogo, criatividade e espírito crítico; pretendia igualmente desenvolver a capacidade de reflexão, assim como as atitudes de cooperação, de ajuda e de iniciativa; pretendia ainda e melhoraria as relações entre os intervenientes no ato educativo; pretendia também valorizar as diferenças e o pluralismo culturais, assim como os saberes anteriores das crianças, considerando-os um instrumento para a aquisição de saberes futuros.

Foi esta informação que recolhi em conversas formais e informais com a educadora. Nas nossas reflexões, a educadora enunciava muitas destas prescrições; no entanto, não creio que todas fossem desenvolvidas como dizia que eram. A educadora refer no seu Projeto Educativo⁵:

“A intervenção do educador no acto educativo de forma directa ou indirecta deve ser caracterizada de intencionalidade. As opções educativas passam por compreender, respeitar e valorizar cada ser, com potencialidades, necessidades e dificuldades específicas. Os objectivos e estratégias a operacionalizar, vão ser estruturados em torno de um ambiente físico agradável e funcional, onde se promova um clima securizante, de estabilidade, confiança e de exploração. No desenrolar

⁵ Citações retiradas do Projecto Curricular da Sala “Jardim de Infância”

deste processo educativo é importante avaliar a acção desenvolvida pelo educador, deve o mesmo reflectir sobre o que faz concretamente de forma a desenvolver um trabalho pedagógico coerente e centrado nas crianças”.

Seria errado da minha parte não concordar com o que foi escrito, até porque acredito também que o educador deva agir dessa forma, internacionalizando todas as práticas pedagógicas que põe em prática, tendo certeza que elas garantem à criança tudo o que ela precisa para que o seu desenvolvimento holístico decorra de forma integral. No entanto, constatei que essa nem sempre esses princípios eram respeitados na sala de “Jardim de Infância”, e penso que o adulto nem sempre atendeu às necessidades das crianças nem tão pouco tornou o seu meio securizante; pelo contrário, senti que em certas ocasiões o adulto foi bastante hostil para com as crianças.

Para além de gritar bastante com o grupo como forma preferencial de tentar “acalmar” os meninos, por vezes fazia afirmações em grande grupo sobre determinadas crianças de forma a rebaixa-las ou fazer com que as mesmas ficassem envergonhadas de determinadas ações que tivessem feito. As afirmações não passavam por explicar o que as crianças tinham feito, também apontava defeitos de forma pejorativa, como dizendo que certo menino não era inteligente ou que certa menina não se esforçava, que eram preguiçosos ou até mesmo estúpidos.

A educadora desenvolvia muito bem o seu trabalho de planificação das atividades que pretendia propor às crianças, era metódica, organizada e, de acordo com as suas próprias palavras, era capaz de atingir os objetivos que pretendia, que verificava através da avaliação que fazia no final de cada atividade. No entanto, do meu ponto de vista, e tendo em conta a minha visão do papel do educador, é também nos momentos informais, nas brincadeiras livres que o educador deve tomar consciência não só do que faz mas mais importante ainda, daquilo que diz.

Ainda retomando alguns dos princípios orientadores da educadora, retirados do seu Projeto Curricular:

“Fomentar a auto-estima nos alunos, sensibilizando-os para uma postura correta face a si e ao seu semelhante, de modo a que esta atitude seja facilitadora da construção dos restantes saberes;

Desenvolver valores humanos, sociais e ambientais no crescimento pessoal das crianças de modo a perspectivar um futuro mais justo, mais solidário e equilibrado;”.

Acredito que a educadora sinta que a sua prática deve garantir estes objetivos a que se propôs; por outro lado, acredito também que a visão da educadora difere da minha visão no que diz respeito à forma como devemos implementar estes valores na sala. Nos episódios que seguidamente descrevo é possível verificar as incongruências que encontro.

Em várias situações a educadora verbalizou depreciações acerca das crianças, não dos seus comportamentos mas das crianças em si enquanto pessoas, sempre que dizia “*X é um menino baldas, só quer é brincar e não se esforça em nada*” ou “*a Y nada tem nada na cabeça, é só uma menina vaidosa e peneirenta*”: Estas intervenções iam completamente contra aquilo que descrevia no seu Projeto Curricular.

Ao fazermos avaliações deste teor, não fomentamos a autoestima de adultos, quanto mais de crianças. O adulto, quando mostra descontentamento com a criança, deve falar sobre os comportamentos de que não gostou e não sobre a criança em si, pois a visão que o adulto mostra sobre a criança é extremamente importante para a construção da sua identidade, uma vez que a criança se vê através do olhar dos outros significativos para si e é fundamental que o adulto mostre claramente que reprova os seus comportamentos e não a sua pessoa.

Apesar destas discrepâncias pude também observar sintonias entre o que a educadora preconizava e o que fazia. Por exemplo, nos objetivos que a educadora desejava atingir durante o ano letivo, pretendia incentivar os pais, encarregados de educação e os restantes elementos da família a participarem na vida do jardim-de-infância e na comunidade educativa, trabalhando com as famílias em conjunto, de forma a projetarem trabalho no sentido da construção de uma escola aberta à comunidade. Na verdade, a educadora deve ter um papel determinante ao proporcionar situações de relacionamento escola/família e de aprendizagem que favoreçam atitudes positivas face ao processo de ensino-aprendizagem. Felizmente, neste aspeto constatei e apreciei o significativo esforço da educadora: No entanto, nem sempre colheu frutos positivos pela parte dos pais, que nem

sempre conseguiam participar nas atividades para as quais eram convidados a participar, e por vezes nem sequer faziam algumas dessas atividades em casa com os filhos.

Por fim, a educadora enunciava o seguinte no seu Projeto Pedagógico: *“Espera-se que a criança cresça num clima afectivo e securizante. O educador deve encontrar estratégias que permitam uma maior aproximação e uma relação mais personalizada com as famílias, de forma a construir um conhecimento mais aprofundado, o que irá contribuir para o enriquecimento do currículo educativo”*.

Na teoria podia ser algo que a educadora tivesse planeado, mas na prática a realidade era outra. A educadora tratava as crianças de forma distinta e nem todas eram valorizadas da mesma forma. Infelizmente, as suas preferências eram demasiado visíveis, os filhos dos professores eram tratados de forma diferente, e as crianças que já sabiam ler eram vistas como sendo as “mais inteligentes”, enquanto os restantes meninos eram chamados de “preguiçosos” caso não tivessem sucesso em alguma atividade, ou então eram categorizados negativamente de acordo com o estrato social das suas famílias. Também devo frisar a denominação de “menino problemático” que era várias vezes utilizada em frente a todas as crianças para falar de uma das crianças.

2. Descrição e Análise em Detalhe das Situações Educativas

Os episódios em seguida descritos resultaram da observação participante que realizei nas salas de “Creche” e “Jardim de Infância”, em momentos que ocorreram entre a educadora e as crianças, e entre a educadora, as crianças e eu própria e entre mim e as crianças.

O que se passou nesses momentos foi posteriormente objeto de reflexão com as educadoras, tentando obter delas a visão que tinham sobre os diversos episódios, debruçando-nos sobre o facto de terem ou não agido de acordo com o que acreditam, assim como a eventualidade de poderem mudar algo na prática dos momentos em análise.

Chamo à atenção para a importância e para o valor pessoal que atribuo ao Episódio 4, episódio esse que teve lugar entre mim e uma criança e sobre o qual pude fazer um estudo interpretativo muito intensivo da situação. Tentei ao máximo ser o mais descritiva que pude, tanto na descrição dos factos como também dos sentimentos que experienciei durante todo esse processo.

2.1. Episódios da “Creche”

Episódio 1 – Criança “D”

O “D” era um menino de 1 ano e meio, muito curioso e atento ao que se passava ao seu redor. Era um dos mais velhinhos da sala e já demonstrava aperceber-se significativamente de traços mais marcantes do conhecimento de si próprio e dos outros meninos.

Este episódio ocorreu durante a tarde, à hora do lanche, enquanto a auxiliar alimentava uma outra criança. O “D” observava com atenção a auxiliar “P” no período de tempo em que alimentava a “M”, outra criança da sala “Creche”. O menino “D” observava de perto a interação entre as duas, e a certa altura apercebeu-se que a “M” estava sentada no seu lugar. As crianças tinham nos seus lugares imagens (figuras animadas de animais), quer na mesa quer nas suas gavetas de pertences, para que pudessem reconhecer esse espaço como seu.

“D” franziu as sobrancelhas e caminhou em direção ao seu lugar, observando com mais atenção a imagem que o identificava e que estava colada na mesa. Ao ver que

realmente aquele era o seu lugar, começou a gesticular no ar de um modo muito expressivo e a resmungar com a auxiliar. Como a atitude de “D” já tinha passado de uma resmunguice para o início de uma contestação mais acentuada, a educadora sentiu-se na obrigação de intervir, baixando-se ao nível dos olhos de “D” e perguntando-lhe o que se passava. A educadora falhou-lhe num tom calmo mas assertivo, para que o menino compreendesse a importância da situação mas sem parecer demasiado severa. Pela falta de capacidade em se conseguir explicar, o menino começou a chorar e a ficar muito vermelho e sem ar.

A contestação de “D” não foi bem interpretada pelo resto da equipa, pois ao princípio ninguém compreendeu a razão de tal atitude tão repentina. Por estar atenta ao que “D” estava a fazer, expliquei à equipa o que tinha acabado de assistir, que “D” provavelmente estaria a ter aquela atitude por a “M” estar no seu lugar. Rapidamente a auxiliar desviou a cadeira onde a “M” estava sentada e colocou uma nova cadeira no lugar de “D”. A educadora que o tinha no colo sentou-o no seu lugar, o que fez com que ele parasse de chorar, ficando alguns instantes sentado no seu lugar até ficar mais calmo.

Tal como afirma Mussen (1995):

“(...) à medida que as crianças amadurecem e se tornam conscientemente perceptivas de si próprias, elas se tornam mais possessivas e têm mais probabilidade de se envolver em brigas” (Mussen, Conger, Huston, & Kagan, 1995).

E completando a ideia deste autor, Goldschmied & Jackson (2006) afirmam:

“A incerteza, e a confusão que ela acarreta, pode ser evitada se todas as crianças souberem qual é a sua mesa e o seu lugar específico nela.” (2006, p.186)

A educadora e eu, ao conversarmos pudemos chegar à conclusão que “D” já tinha sido capaz de desenvolver uma noção de identidade pessoal muito forte, e a sua reação foi despoletada devido ao sentimento que ele tem sobre as suas pertenças, neste caso, o seu espaço, a sua pertença no espaço em relação ao espaço de outras crianças.

Na ocasião, questionei a educadora sobre o facto de algumas crianças, quando lhes era pedido para se sentarem no seu lugar, ou se sentavam no lugar de outros colegas, ou

não faziam o que lhes era pedido. Questionei-a acerca do que isso poderia significar, se não sabiam onde era o seu lugar, ou se simplesmente não compreendiam o que lhes era pedido. Pensei que estas situações estivessem relacionadas com o facto de realmente não saberem onde era o seu lugar, principalmente porque como os lugares (e gavetas) não estavam identificados com uma fotografia sua, mas sim com figuras de animais, o que poderia tornar mais difícil a identificação do seu espaço pessoal. Questionei a educadora sobre isso, dizendo-lhe o que achava que poderia estar a condicionar as ações das crianças e sugeri substituir as imagens que eles tinham nos seus lugares pelas suas fotografias.

A educadora disse-me que essa atitude por parte das crianças se devia principalmente à tenra idade das mesmas, as crianças mais velhas, como o “D”, são capazes de identificar os seus lugares, enquanto as mais novas não eram capazes disso. Ainda assim, disse-lhe que já tinha feito a experiência com alguma das crianças, pedindo-lhes que identificassem os lugares das outras crianças ao perguntando-lhe qual os lugares atribuídos a outras crianças, para me inteirar se eram capazes de os localizar.

A educadora disse que algumas crianças não conseguiam identificar nem o seu lugar, nem os dos colegas por estarem ainda no início do ano, pois com a mudança de sala, como o espaço ainda era novo, era natural que não identificassem ainda bem os seus lugares e as suas gavetas, acrescentado que no final do ano já seriam capazes de o fazer corretamente. Disse-me ainda que em anos anteriores tinha acontecido o mesmo, e que este tipo de estratégia já tinha sido utilizada em outras salas.

Relativamente a estas capacidades das crianças, Mussen (et al., 1995) esclarecem:

“Os últimos seis meses do segundo ano são um período em que as crianças começam a identificar suas próprias qualidades, estados e capacidades. Observações de crianças em nossa e em outras culturas revelam o aparecimento de um conjunto de comportamentos que sugere o que designamos como autopercepção (Mussen, Conger, Huston, & Kagan, 1995).

2.3. Episódios do “Jardim de Infância”

Episódio 2 – Criança “C”

A “C” era uma menina com 5 anos de idade. A “C” era uma criança muito comunicativa, empenhada, participativa e muito bem-disposta. Foi uma das meninas que mais rapidamente ganhou confiança comigo, solicitando a minha presença em diversas atividades e gostava de ouvir a minha opinião durante o desenvolvimento das suas tarefas.

Lembro-me da primeira vez que nos conhecemos, da ocasião em que a educadora me apresentou a “C”, num momento de grande grupo, dizendo algo como: “A C é uma menina muito inteligente mas podia concentrar-se mais tempo em ser estudiosa em vez de se preocupar tanto em ser bonita e vestir-se bem!”.

Na altura não entendi o porquê daquela afirmação mas também não lhe perguntei o motivo para tal afirmação, estávamos num momento pouco propício para iniciar uma conversa desse teor e acabei por nunca o fazer, porque não conferi a importância necessária ao episódio até um certo dia.

Transporto a minha memória para um episódio em particular que mais me marcou, não tanto pelo acontecimento em si mas perante a atitude da educadora em relação à situação. Esse episódio ocorreu quando a “C” se sentiu excluída pelas outras meninas que contavam segredos entre si, não os querendo partilhar com ela. A “C” dirigiu-se a mim um pouco chorosa e sentida com a atitude das amigas, dizendo-me: - “Elas não são minhas amigas e não gostam de mim, não me querem contar segredos e dizem que não brincam mais comigo”.

Todo o diálogo que tive com ela ocorreu enquanto a criança estava sentada ao meu colo, abraçada ao meu pescoço enquanto eu lhe limpava as lágrimas que lhe corriam pelo rosto. Tentava explicar-lhe que as coisas não funcionavam assim, que as outras meninas não partilhavam os segredos não por não gostarem dela, mas provavelmente por outros motivos. Explicava-lhe que, se calhar, a melhor opção seria conversarmos todas e sabermos como podíamos resolver o assunto.

Lembro-me que enquanto estava a tentar acalmar a “C”, securizando-a relativamente aos seus medos de ser excluída e da situação que a perturbava, a educadora, juntamente com a auxiliar falaram por cima de mim e disseram em voz alta para todos os meninos ouvirem:

- “Não ligue às choraminguices da “C”, pois ela é uma menina que gosta muito de ser o centro das atenções, não é a primeira vez que se arma em vítima”.

- “Não lhe dê colo porque é disso que ela gosta... Adora ter atenção só para si, de receber mimos a mais e fica mal habituada”.

Esta forma como a educadora e a auxiliar falaram sobre a “C”, evoca o que Sprinthall & Sprinthall (1993) referem relativamente a atitudes como estas:

“Ridicularizar ou ser-se sarcástico poderá ter resultados tão prejudiciais como a punição física, pois levará a criança a sentir-se pequena e insignificante, culpando-se por ter exprimido alguns dos seus sentimentos íntimos sobre o género de pessoa que espera vir a ser” (1993, p.148).

De acordo com o que eu acredito como futura profissional, não nos devemos referir às crianças da forma como a educadora e a auxiliaram o fizeram relativamente à “C”, independentemente de a criança ouvir ou não, mas pior é quando essas afirmações são declaradamente feitas na presença das crianças. Considero errado rotular as crianças de acordo com as ações que normalmente costumam fazer, principalmente se estas forem negativamente conotadas, como por exemplo chamar “vítima” e “choramingas” à “C” pelo facto dela ter demonstrado um momento de medo e de insegurança em relação à eventual imagem negativa que as amigas tinham dela.

Este episódio parece-me ser um contraexemplo das prescrições sugeridas por Siraj-Blatchford (2004):

“Nos contextos de Educação de Infância, os educadores têm, constantemente, a oportunidade de proporcionar às crianças experiências de tolerância, cooperação, partilha, esperar a sua vez, sensibilidade e justiça. A melhor maneira de o fazerem é por meio do exemplo dado por eles próprios, através do modo como se tratam uns aos outros, assim como às crianças ao seu cuidado. Não se pode esperar que as crianças dêem aos outros aquilo que elas próprias nunca tiveram”.

Infelizmente, naquela sala e em certas situações, a única coisa que as crianças apreendiam dos comportamentos da educadora era exatamente os que acabei de descrever, tendo em conta que muitas vezes ouvia as meninas a falarem entre si, e sempre que tinham pequenos atritos tomavam a voz da educadora e acabavam por chamar à “C” exatamente o que ouviam a educadora dizer, coisas tais como:

- *“Sim, tu és uma desmiolada “C”, só tens caracóis na cabeça, nada mais”*

- *“És uma vaidosa “C”, só te preocupas em ser bonita”*

Na verdade, aparentemente induzidas pelas considerações desfavoráveis da educadora e da auxiliar sobre a “C”, as crianças valorizavam precisamente o contrário do que Sprinthall & Sprinthall (1993) referem que é objeto de valor mesmo para as crianças de 7 anos de idade:

“Até cerca de 7 anos, as crianças tendem a se definir em termos físicos. Elas nomeiam aspectos concretos, observáveis, de si próprias, tais como a cor dos cabelos, altura ou atividades favoritas (“Eu gosto de jogar bola”). É menos provável que elas citem qualidades comparativas tais como a capacidade de ler ou a coragem”.

Por outro lado, se ao dirigirem-se a “C”, as outras meninas a caracterizavam daquela forma, tomando como modelo as palavras da educadora, como é que ela própria se definia? Foram várias as vezes que, em conversas espontâneas com a “C” a ouvi enunciar frases do género: *“A (educadora) diz que eu sou muito vaidosa... mas eu também sou muito trabalhadora, sabes?”*.

Por vezes, refletia um pouco mais sobre esses comentários, e colocava a seguinte hipótese interpretativa das atitudes da educadora relativamente à “C”: Poderão estas atitudes refletir como um sentimento de inveja da educadora relativamente a “C”? Sim, pode parecer ridículo considerar esta hipótese, mas transtornava-me ouvir a educadora proferir essas afirmações acerca da menina, pois eu sempre vi a “C” como uma menina muito bonita, bem-disposta, simpática e inteligente. A esta interpretação acrescentava as seguintes:

- Será que a educadora sentia um pouco de inveja da criança pelo facto de ser uma das meninas que mais atenção recebia? Em momentos de grande grupo, a “C” mostrava-se participativa e comunicativa, e sabia sempre responder muito bem ao que a educadora perguntava, quando muitas vezes mais nenhum outro menino se sentia confortável em participar.

- Será que a educadora sentia ciúmes da “C” pela atenção que a menina me dava e por preferir a minha companhia em momentos importantes da sua rotina?

- Será que a educadora depositava na “C” atos que fizeram também na sua infância? Será que utilizava a “C” como forma de se vingar por semelhante atitude que tenham tido com ela em criança?

- Será que esta menina poderia causar sentimentos negativos na educadora acerca de si própria que acabavam por fazer com que agisse de forma antipedagógica?

- Os elogios que a educadora fazia sobre a menina, seguidos de reprimendas, eram feitos porquê? Por que a educadora gostava da menina apenas quando ela era “inteligente” e “comportada”? A educadora gostava de alguns comportamentos da menina mas não da criança que ela era?

Muitas perguntas se formularam na minha cabeça acerca deste episódio, algumas delas bastante complexas para as poder exprimir por palavras, mas na verdade penso que, pelo menos algumas das minhas interpretações devem ser lúcidas. Não faço esta afirmação de forma leviana, baseio-me antes nos comportamentos repetitivos que a educadora tinha com esta criança e com outras, ao longo do tempo em que o meu estágio decorreu.

Alice Miller (1997), psicóloga de origem polaca responsável por dedicar os seus estudos ao foco do abuso emocional infantil, refere na sua obra “O Drama da Criança Bem Dotada: Como os pais podem formar (e deformar) a vida emocional dos filhos” como os pais, mas neste caso a educadora, podem ser agentes negativos na construção emocional do “self” da criança. A autoestima é extremamente importante na formação da nossa construção pessoal a nível emocional, e dada a formação do “self” na infância, é extremamente importante também a forma como as outras pessoas nos tratam. Alguns

fatores não contribuem para esse desenvolvimento ser feito da forma mais desejável, com superproteção, e submissão exagerada, podendo desenvolver-se muita insegurança na vida adulta. Assim, as experiências do passado moldam a vida significativa da idade adulta.

Alice Miller (1997) refere três conceitos importantes nesta reflexão:

- Crianças que têm uma educação assente em submissão e obediência através do poder, manipulação e repressão. Educadas a obedecer aos desejos e às ordens dos pais, passando para a adolescência como indivíduos violentos que usam a raiva como justificação para grande parte das suas ações. Pais críticos, autoritários, agressivos, que impõem a própria vontade e não ouvindo a vontade dos filhos, tornam-nos inseguros e muito dependentes do seu adulto de referência;
- Crianças que recebem amor de outras pessoas senão adultos de referência, de vizinhos, de professores e de outros adultos. É através desses adultos que a criança começa a compreender que existe amor, recebendo de forma esporádica apoio e carinho. Estes adultos não sabem especificamente os maus tratos que a criança passa;
- Crianças que têm apoio de adultos que não os de referência, que sabem a sua situação e tentam ajudar a criança a enfrentá-los. Geralmente através de um psicólogo, os adultos conseguem libertar-se de muitos traumas da sua infância e compreendê-los melhor. O psicólogo só consegue na verdade proporcionar um reconhecimento da verdade, libertar algumas emoções do silêncio que a criança teve durante anos em relação às atitudes dos pais.

Resta-me ainda ousar colocar a questão se realmente a educadora terá sofrido algum tipo de abuso por parte dos pais ou dos seus professores, quer fossem psicológicos ou físicos, e se estava a reproduzir esses mesmos comportamentos relativamente à “C”. Em crianças aprendemos a reprimir certos sentimentos de humilhações ou reprimendas,

que achamos que é para o nosso próprio bem e não nos vão provocar nenhuma sequele psicológica. Assim se aprende a utilizar a violência contra outros, e em certos casos contra nós próprios (Miller, 1997).

O relacionamento da educadora cooperante do jardim-de-infância com a “C” evoca um caso da que Alice Miller descreve (1992, p. 71 e 72), em que a autora expõe o caso de um artista Checo (sem nome) que relata momentos da sua infância. Ele sabia que o seu pai estava muito orgulhoso do seu filho, e mesmo quando lhe batia como castigo sempre que desrespeitava a mãe, ele não chorava e isso era algo que orgulhava muito o seu pai. Na verdade, as lágrimas eram suprimidas pelo rapaz de modo a que as agressões fossem menores, assim o pai admirava-o pela sua coragem. Este artista falava destas situações com a maior naturalidade e afirmava que não lhe tinham feito qualquer mal, pelo contrário, tinham-no ensinado a preparar para a dura vida e era por essa razão, e pensava que era graças às agressões que o pai lhe tinha infligido que ele era um homem de sucesso na sua profissão.

Quando li este relato, não pude deixar de especular se a educadora não terá experienciado algo semelhante ao que este artista Checo experienciou, isto porque muitas vezes dizia coisas tais como: “Eu também era castigada em pequena e só me fez bem, eles têm de aprender”; ou então: “São uns mariquinhas, choram por tudo e por nada estes meninos”, tais foram as afirmações que fez por exemplo acerca da “C”.

Miller (1997, p. 72) também se refere aos relatos feitos pelo realizador sueco Ingmar Bergman sobre episódios da sua infância; na escola, sempre que urinava nas calças, era obrigado a utilizar durante todo o dia um vestido vermelho para que todas as crianças soubessem o que tinha feito, uma espécie de humilhação pública. Por outro lado, sendo filho de um pastor protestante, descrevia as agressões físicas que o seu pai infligia ao seu irmão. Também se lembrava da sua mãe a curar as feridas das costas do irmão, o resultado das punições físicas do seu pai a que ele assistira. Estas memórias do seu irmão são as únicas de que se recordava, tendo reprimido as que se relacionavam com situações em que também ele era agredido violentamente pelo seu pai. Só depois de anos de terapia é que foi capaz de se recordar de tais acontecimentos, que se misturavam com sentimentos

de raiva e de humilhação, bem como de desamparo e de indignação, de tal maneira se sentia desolado de ter sido agredido violentamente pelo seu amado pai.

Relativamente ao “excesso de mimo” de que fui acusada de dar à “C” durante o meu período de estágio na sala “Jardim de Infância”, se esse mimo servir de apoio e ajudar à estruturação da autoconfiança e da autoimagem da criança, não tem nada de errado, tem é de ser aplicado coerentemente. O mimo que dei à “C” serviu para ela se acalmar, parar de chorar e aceitar conversar com as outras duas crianças envolvidas no incidente, e acredito que se eu não tivesse estado presente nesse momento, a “C” não teria sentido o apoio de que necessitava.

De qualquer modo, estou consciente de que, tal como Alice Miller (1997) refere, a superproteção também é uma forma de abuso infantil, uma vez que, se forem exagerados e não deixarem a criança experienciar nada por ela própria, podem gerar muita insegurança na vida adulta, já que a criança deixará de acreditar nela própria. Não creio que tenha sido este caso, até porque tive o cuidado de explicar bem à “C” como ela podia proceder, e deixei que as meninas resolvessem em seguida tudo por elas próprias.

Pareceu-me que a razão que a levou a ter chorado seria outra que ela não foi capaz de explicar como criança que é. Mas nós adultos, em situações stressantes que nos fazem sentir desamparados em diversas situações, também temos os nossos pontos de rutura, e creio que, neste caso foi este limite que levou a “C” a chegar à situação de desespero. Soube chorar perante a situação pois não se sentia confortável nem segura, não por ser fraca ou “mariquinhas” como a educadora e a auxiliar a apelidaram, mas porque soube expressar a sua amargura.

Cabe ao educador também ensinar as crianças a agir nessas situações, a garantir que se sentem seguras e confiantes, mesmo em momentos em que estão nervosas, e intervenções como as que acabei de descrever, não são forma de ensinar absolutamente nada às crianças, mas sim um modo de moldarem uma visão negativa sobre si próprias.

Não é minha intenção criticar a educadora em si mas sim as suas ações, refleti bastante para mim mesma se o devia fazer. Sei que em certos momentos a minha escrita expressa a

razão pela qual o fiz, ou seja, porque me senti também atingida pelas palavras da educadora, palavras as quais acabavam por ferir não só os sentimentos daquela menina mas também os meus próprios, por me rever um pouco na sua personalidade e no seu carisma.

Na ocasião ponderei muito se o devia partilhar no meu dossier pedagógico ou não de acordo com a leitura que fiz acerca dele. Também, nessa ocasião escolhi não ter refletido o episódio com a educadora porque realmente não acredito que fosse compreender o meu ponto de vista, já que tinha testemunhado anteriormente outras situações que poderiam comprovar esta minha afirmação. Poderia muito provavelmente tomar negativamente a minha crítica e acabar por moldar a minha avaliação face à percepção que eu tinha sobre o seu trabalho. Por estas razões refleti tudo apenas para mim própria e registei essa reflexão no meu dossier pedagógico. Esta situação serviu-me de aprendizagem para o meu futuro profissional, em que tenho de estar consciente de que, se a relação pedagógica deve ser construída numa base de confiança e respeito mútuo, essa confiança deve ser sempre apoiada tanto quanto possível.

Episódio 3 – Criança “T”

O “T” era um menino de 6 anos. Lembro-me de ter sido categorizado pela educadora como o “menino problemático”, por ter problemas no seio familiar, por ser oriundo de uma família “pouco estruturada” e por estar constantemente envolvido em situações agressivas com outros meninos. À partida, quando é a própria educadora a categorizar uma criança através de um adjetivo depreciativo, a sua atitude com a própria criança é condicionada. Pior se torna quando essa categoria é passada ao grupo, quando o “T” passa a ser visto por todos os seus amigos como o “menino problemático”. Foi desse estereótipo estigmatizante que me tentei distanciar, de forma a conhecer o “T” pelo menino que ele era. Este processo de estigmatização poderia ter sido um dos motivos mais fortes para que o “T” acabasse sempre como culpado em muitos dos conflitos em que participava. Testemunhei algumas situações em que a educadora desculpabilizava as atitudes dos outros meninos sem compreender de antemão o problema que tinha sido originado entre eles e o “T”, dizendo de antemão que era o “T” o causador dos conflitos.

Siraj-Blatchford (2004) explica muito bem esta ideia que acabei de esboçar com a seguinte afirmação:

“A forma como as crianças pequenas se vêem a si mesmas é significativamente alterada pelo modo como as pessoas que, para elas, são importantes as abordam e reagem [...] “Será que sou aceitável, será que sou amada?”. As abordagens e as reacções das pessoas que as rodeiam influenciam profundamente a noção do eu que se está a desenvolver – positiva ou negativamente” (2004, p. 145).

Por outro lado, se a educadora sabia que o “T” provinha de uma “família destruturada” deveria lidar com isso de outra forma e não de maneira a salientar constantemente essa situação como se fosse uma característica do menino em vez de ser uma característica do meio familiar em que ele estava inserido.

O impacto que os pais têm sobre as atitudes dos seus filhos é referido por Clerget & Costa-Prades (2008) nos seguintes termos:

“Os filhos imitam os pais. Estes representam para eles os seus primeiros modelos. Os pais são muitas vezes agressivos com os filhos? Provavelmente. [...] Os filhos observam igualmente como se comportam os pais, como casal: se as relações, entre os

dois, estiveram sempre tensas, se durante uma zanga, nenhum deles quiser ceder, os filhos vão copiar estes mesmos comportamentos” (2008, p. 18).

A situação que passo a descrever ocorreu durante uma das atividades planificadas, acerca da germinação das plantas, de feijões para ser mais precisa. Nesta fase da atividade, foi solicitado às crianças que registassem o processo com desenhos do seu feijão com a germinação iniciada, na fase em que já teriam caule e folhas. Tal como as restantes crianças, ao ser-lhe proposta essa atividade, o “T” foi buscar o copo com o seu feijão e colocou-o à sua frente para fazer o registo. Todavia, o seu feijão não tinha germinado. O “T” ao observar o feijão da criança sentada a seu lado, do “EC”, reparou na diferença entre ambos os copos. O feijão do “EC” estava viçoso, grande e bem desenvolvido, enquanto o do “T” não tinha germinado, provavelmente por ele ter adicionado demasiada água durante os dias em que eu não estive no estágio a acompanhar as crianças. Na verdade, os feijões do “T” ficaram com bolor.

O “T” nesse momento olhou para a sua folha, onde já tinha registado anteriormente a primeira fase do feijão, e onde era suposto desenhar a segunda, começou a riscar a folha vigorosamente com uma caneta de feltro roxa. Como eu estava sentada à sua frente e tinha sido capaz de observar e de compreender a frustração que ele estava a sentir pelo seu insucesso, chamei-o para que pudéssemos conversar. Recusou-se e continuou a riscar o desenho não me olhando nos olhos. Depois de ter chamado repetidamente o seu nome e até ter elevado o tom de voz, como ele continuava a não olhar para mim, sem pensar no que fazia, bati com a mão na mesa com bastante força na esperança de que ele olhasse realmente para mim enquanto dizia:

- “T”, *OLHA-ME NOS OLHOS POR FAVOR!*”. Face à minha interpelação incisiva, o “T” levantou a cabeça e, apesar de continua a riscar o desenho, fazia-o de forma mais lenta. Assim que me assegurei de que tinha captado a sua atenção perguntei-lhe:

- “*Porque é que estás a riscar o trabalho que fizeste?*” – Ao dizer isto apercebi-me do meu estado emocional, da irritação que senti pelo facto do “T” ter ignorado o que eu lhe dizia. E apesar de não ter obtido resposta por parte dele, continuei a conversar num tom de voz mais calmo e controlado, apesar de ainda estar bastante irritada:

- *“Tinhas aí um trabalho tão bom, tão completo, olha lá para os teus feijões, pintados dentro dos copos com o algodão molhado, conseguiste fazer observações tão corretas e agora estás a estragar o teu esforço?”* – Face a estas afirmações minhas ele responde-me:

- *“Não quero fazer, os meus não cresceram, não prestam!”* – Na tentativa de fazer com que ele parasse de riscar o seu trabalho disse-lhe:

- *“Sim “T”, tens razão, os teus feijões não cresceram, estás a fazer outras observações corretas. Podemos conversar sobre isso se quiseres, podemos descobrir o porquê deles não terem crescido se parares de riscar o teu trabalho. Está tão bonito e tão bem apresentado, podemos pô-lo no teu dossier para a tua mãe ver no final do ano como tu tens aprendido coisas interessantes, o que achas?”* – Nesse momento o “T” parou de riscar, pousou o marcador e continuou a dizer:

- *“Mas não quero fazer, isto está tudo uma porcaria e vai para o lixo, não quero que ponhas no meu dossier.”*

- *“Então não ponho “T”, eu acho que está realmente muito bom mas tu é que tens a decisão sobre o que queres no teu registo anual ... mas é como te digo, se quiseres posso explicar-te o que aconteceu com os teus feijões, podem não ter crescido mas estão diferentes não estão?”*

- *“Estão...”* – Afirmou o “T” sem acrescentar nada mais, o que me levou a questioná-lo:

- *“Então e no que é que achas que estão diferentes? Já vi que tens um olhar muito observador e que és capaz de me responder.”* - Perguntei-lhe tentando transmitir-lhe um sentimento de segurança em si próprio.

Depois de pensar um pouco e olhar para dentro do copo o “T” respondeu-me: - *“Têm umas coisas pretas e cheiram mal.”* – Disse o “T” enquanto tocava nos feijões com os dedos.

- *“Pois é, a isso chama-se bolor, como adicionaste muita água aos teus feijões eles ficaram podres e não foram capazes de crescer. Adoeceram e não conseguiram ficar grandes e fortes como tu, “T”. Mas tem solução, podemos deitar esses fora e fazer novamente a experiência, é só pedires-me que eu terei todo o gosto em ajudar-te!”* –

Disse-lhe estas últimas palavras com uma voz mais animada e como que a desafia-lo para uma nova exploração.

O “T” não veio logo ter comigo, continuou a observar os feijões e a compará-los com os do outro menino, que alegremente desenhava o seu feijão muito crescido enquanto conversava com outra criança. Apesar de tudo o que se passou, apesar de ter sido um momento bastante tenso tanto para mim como para o “T”, o resto do grupo não ficou incomodado com a agitação. Levantei-me da minha cadeira e fui lavar as mãos ao lavatório. Enquanto as secava notei que o “T” se dirigia até mim, mas fiz de conta que não o tinha visto, de forma a ter tempo para entender as suas intenções.

Ao aproximar-se de mim perguntou-me: *“Podemos fazer outra vez?”* – ao que eu alegremente lhe respondi enquanto me ajoelhava junto dele e lhe tocava no ombro – *“Claro “T”, é como te disse, podemos voltar a repetir a experiência para que também tu tenhas feijões fortes a crescer dentro do teu copo, queres deitar esses fora então?”*

Acabámos por realizar de seguida a atividade, com todos os passos que anteriormente tínhamos feito. Aproveitei esta oportunidade para compreender se o “T” realmente tinha entendido e assimilado toda a aprendizagem e compreendi que sim pela sua explicação. No final, sentei-me com o trabalho do “T”, trouxe comigo uma tesoura, um tubo de cola e uma folha branca, e pedi-lhe para se sentar ao pé de mim. Enquanto recortava o seu primeiro registo dele disse-lhe:

- *“Bem, como o teu trabalho estava muito bom vou ajudar-te a salvá-lo, fizeste aqui este pequenino disparate mas não há problema, ninguém vai saber que riscaste esta parte da folha”.*

Dividi a folha branca em duas partes e coleí o primeiro registo na primeira metade. Nesse momento disse-lhe: - *“Como este é o teu trabalho vou precisar que escrevas aqui outra vez o teu nome e a data. Para a semana fazemos só nos dois o registo e vais ver a evolução dos teus feijões. Vão germinar e crescer tanto quando os do “EC”, o que te parece?”.*

Pareceu-me que o “T” não soube muito bem o que me responder, mas apenas disse: - *“Está bem ...”.* Nesse momento dei-lhe um abraço e disse que podia ir brincar para a área que quisesse. Na semana seguinte, o “T” fez o seu registo do feijão já muito desenvolvido e colocámos o seu trabalho no dossier.

Depois das férias, o “T” foi a única criança que voltou com o feijão à sala de aula, agora plantado num vaso com terra. A sua atitude levou-me a considerar que, de entre todos os meninos, foi para o “T” que esta atividade mais significado teve, não só enquanto atividade de aprendizagem acerca da germinação, mas sobretudo enquanto aprendizagens relacionadas com as suas capacidades enquanto pessoa.

Quando o vi com o vaso na mão perguntei-lhe: - *“O que é isso que aí trazes “T”?”* – Enfatizei a entoação da pergunta como se estivesse muito espantada com a novidade que trazia. Respondeu-me com um grande sorriso: - *“É o meu feijão! A minha mãe ajudou-me e plantou-o no vaso com a terra e eu vou pondo a água, mas pouca de cada vez como aprendi”*. Ao ver a sua expressão de felicidade disse-lhe que estava muito orgulhosa por ver como ele tinha sido capaz de tratar bem o feijão, de o ajudar a crescer tanto e de constatar o modo como tinha sido um menino responsável.

Brinquei ainda com o “T”, que tinha crescido como o feijão, pois tinha sido capaz de aprender muito com a atividade.

Este episódio deu-me realmente muito em que pensar por diversas razões. A principal residiu no facto de ao longo da minha formação ninguém me ter ensinado como agir, mas tenho consciência de que nenhuma didática me poderia ter orientado nesta tomada de decisões e poderia ajudar a decidir na urgência do momento o que dizer ao “T” para ele se poder acalmar, para lhe poder dar confiança em si e no trabalho que produziu nem tão pouco me ajudaria a saber como conversar com ele. No momento em que agi não pensei claramente no que estava a fazer, apenas agi da maneira que de imediato me surgiu e me pareceu mais correta e acertada, não quis apontar o dedo acusador, culpabilizando-o nem lhe quis dar a entender que estava zangada com ele, mas sim com o que tinha feito, por ter tentado estragar os resultados do seu esforço e simultaneamente queria que ele desistisse do seu projeto o que apenas contribuiria para diminuir a sua autoestima e a sua autoconfiança.

Tendo em consideração a reflexão anterior, faço minhas as palavras de Siraj-Blatchford (2004), já que me parece que a autora consegue expressar de forma muito clara o bem fundado da minha atitude:

“[...] as crianças precisam saber que os adultos «importantes» as aceitam incondicionalmente, mesmo se o comportamento delas não for aceitável. Se as crianças se comportam de uma forma desafiadora, precisa de saber que é o seu comportamento que é reprovado, não as suas pessoas”.

Por outro lado, não quis dar ênfase ao facto de estar zangada, mas sim ao facto de ter ficado satisfeita com a forma como ele não estava a conseguir controlar a situação de insucesso. Acredito realmente que o consegui ajudar através do diálogo a controlar as suas emoções e descontentamentos, a sua decepção e desalento, o seu medo de errar, de falhar, de não ter sucesso na atividade. Refletindo sobre o episódio, penso que foi esse mesmo o motivo que o levou a riscar o desenho, esse medo de falhar que o inundou e se transformou em raiva e fúria. Medo de mostrar através do seu desenho que não tinha tido sucesso.

Naquele momento quis ser tudo menos uma cópia da sua educadora, que recorria constantemente a gritos e a insultos para tentar controlar o grupo de crianças com as quais convivia diariamente. Quis atingir os meus fins através de diferentes meios. Tal e qual como Clerget & Costa-Prades (2008) afirmam:

“Para se ser escutado, basta por vezes introduzir uma modificação no tom de voz, elevando-o apenas um pouco para mostrar a importância que se atribui, ao que se está a dizer. Ou então, baixar a voz, falando suavemente. Ao contrário do que se poderia pensar, este processo é muitas vezes mais eficaz para se fazer obedecer! Em contrapartida, os gritos são inúteis” (2008, p.32).

No momento que bati com a mão na mesa também eu estava zangada, muito zangada, sentia o coração a bater-me forte na garganta mas não queria desistir do “T”, não queria que este trabalho fosse visto por ele como um falhanço, mas sim dar-lhe a ver a minha perspetiva, de que gostava genuinamente dos seus registos, do seu esforço e do seu empenho, tendo o cuidado de apontar o que mais gostava no seu trabalho e de elogiar especificamente o que me agradava, de maneira a que também ele entendesse tais afirmações.

Sobre os atos que as crianças põem em prática dada a sua baixa autoestima, Clerget & Costa-Prades (2008) explicam ainda que:

“A auto-estima está muitas vezes mal estruturada nas crianças desobedientes, que têm o sentimento de nunca agradarem aos seus pais. É por esta razão, que é preciso contrabalançar reprimendas e elogios. Em vez de lhes apontar permanentemente o que não está bem, deve-se inverter essa tendência” (2008, p. 35).

Refleti também no facto de ter sentido a importância de gestos simples, como tocar-lhe, no braço, no ombro ou nas costas para ele se sentir apoiado, o toque pode ser muito calmante para uma criança e é uma forma delas realmente sentirem que o adulto está presencialmente com elas, ajudando-as e acompanhando-as nestas alturas difíceis em que elas próprias não sabem porque agem da maneira que o fazem.

Siraj-Blatchford (2004) fundamenta a importância da linguagem corporal e da expressão vocal da emoção afirmando o seguinte:

“A nossa linguagem corporal e a forma como algo é dito, muito provavelmente, significam mais para uma criança do que as palavras em si” (2004, p. 146).

Esta vivência, apesar de ter sido muito rápida (não durou mais que alguns minutos o nosso diálogo mais aceso) foi educativa não só para o “T”, mas também para mim própria, tendo então compreendido realmente o sentido pleno da expressão “relação pedagógica”. Nas atividades que se seguiram, o “T” pediu à educadora para se sentar perto de mim, para eu o ajudar. Isso deixou-me realmente feliz comigo mesma e com a relação que tinha conseguido criar com este menino, principalmente por ter sentido que me distanciei do rótulo de “menino problemático” que carregava consigo. Creio que o “T” realmente tem elementos problemáticos à sua volta, ele mesmo não o é; aliás, qualquer criança poderá ser vista dessa forma se os elementos à sua volta não lhe derem estabilidade emocional e confiança em si própria e nos outros.

Em “*Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*” (2005), Philippe Perrenoud lista diversos medos que o profissional de educação tem a perder quando a comunicação em sala de aula não funciona. Posso dizer que nesse momento em particular, os meus maiores medos eram: medo de perder a continuidade da proposta, de que a atenção se dispersasse; medo da desordem na construção do saber; medo de que o nível de linguagem degrade; medo de perder a calma; medo de perder as minhas ilusões pedagógicas; medo de ser injusta; mas principalmente medo que a conversa perturbe alguns alunos, fazendo-os perder confiança em si mesmos. Todos estes medos presentes e despoletados em pouco mais de 30 segundos de confronto entre o “T” e eu. Creio que o título da obra de Perrenoud (2005) é ideal para caracterizar o modo como senti o que a minha prestação foi neste episódio, agir na urgência, agir no melhor momento e de acordo com as necessidades e determinando o que pretendia atingir, e finalmente, decidir e agir na incerteza, porque não há fórmulas na educação, não há forma de saber se o nosso modo de agir será a melhor e a mais adequada num espaço de segundos.

Foi uma vivência muito complexa de gerir, tive por momentos medo de falhar, por um lado poderá ter sido uma atitude egoísta e narcísica da minha parte porque se o “T” falhasse, eu também falhava, também eu enquanto criança sentia essas angústias, de exigirem de mim o que por vezes me era difícil concretizar. Ao refletir sobre esta situação, compreendi que fui capaz de me colocar no lugar do “T”, fui realmente capaz de ter uma escuta empática com a situação dele e não agir de forma que pudesse danificar a relação pedagógica que tínhamos construído até ao momento. Como educadora de infância é essencial que sejamos capazes de ter escuta empática com as crianças, de escutar as suas “vozes” quando não são capazes de falar e de partilhar o que sentem.

A este propósito, Siraj-Blatchford (2004) refere que:

“[...] os adultos podem tentar ouvir com atenção os protestos verbais das crianças. As crianças pequenas conseguem gerir a dor, a ansiedade e a cólera mais facilmente se souberem que os adultos aceitam aquilo que elas sentem; e é importante lembrar que é possível, para os adultos, ouvir e simpatizar com as crianças, sem ficarem comprometidos com uma determinada linha de acção” (2004, p. 147).

O adulto necessita estar atento e de captar a imagem do outro não como a imagem que se observa, mas como a imagem que olha para nós e nos interroga acerca do que o outro está a sentir. Este exercício de escuta empática, da compreensão do outro, tem como objetivo fazer o outro perceber que é compreendido, que está amparado, que não está sozinho.

Com o apoio adequado dos adultos que rodeiam o “T”, acredito que ele poderá ser um menino muito mais calmo e concentrado, o seu meio envolvente em casa talvez não fosse o melhor, tal como a educadora dizia e como descrevi no início deste episódio, mas não nos devemos concentrar em demasia no que acontece em casa das crianças e sim esforçarmo-nos para conseguirmos compensar no jardim-de-infância algumas das eventuais carências que existam no lar. E nunca *cruzar os braços* e desistir das crianças, pois, na minha perspetiva isso equivale também a desistir de ser educador de infância, desistir igualmente de nós próprios, do nosso trabalho, das nossas capacidades e renunciar a assumir a responsabilidade relativamente às crianças cuja educação está a nosso cargo.

CAPÍTULO IV

Considerações Globais

Capítulo IV – Considerações Globais

Graças quer à realização dos meus estágios nas valências de Creche e Jardim-de-Infância, quer à realização deste projeto de Investigação-Ação, adquiri uma consciência mais clara sobre a construção quer da identidade do educador, quer da sua responsabilidade no apoio à construção da identidade das crianças. Tomei igualmente consciência de que a evolução profissional de cada profissional é feita, em certos casos, de forma muito distinta, dependendo dos seus modos de pensar, e de encarar a infância, as crianças e a vida.

Relembro a questão de Investigação que orientou este estudo, e que volto a enunciar: **“De que forma pode o Educador de Infância pode intervir no sentido de otimizar a construção da identidade da criança?”**

A resposta não é fácil, pois engloba todo um mundo de reflexões sobre as atitudes do educador, reflexão essa feita ao longo da sua profissão acerca do seu trabalho e atitudes essas referentes ao modo como valoriza o outro, como se vê a si próprio e como transporta esses modos de ver para o seu trabalho.

A profissão de educador de infância é uma profissão intelectual, querendo isto dizer que as nossas palavras e atos são ferramentas com as quais trabalhamos no nosso dia-a-dia com as crianças, e é com essas mesmas palavras que construímos o nosso pensamento pedagógico, o nosso pensamento reflexivo. Também são essas mesmas palavras que nos permitem construir o nosso saber de alteridade, saber esse que deve ser construído pacificamente na relação com o outro. Ao compreendermos o que o outro sente e ao identificarmo-nos com o que esse outro nos tenta comunicar, poderemos aprender através dessa intersubjetividade a estabelecer a relação pedagógica. Somos quem somos graças à visão que temos dos outros, caso não existisse o outro não nos poderíamos conhecer por não podermos comparar o nosso “self” com outro sujeito despegado de nós, indiferente ou agressivo.

O educador deve ser capaz de compreender que é essencial que a construção da identidade da criança e da sua autoestima se desenvolva da melhor forma possível, e que o seu papel é decisivo nesse sentido: na forma como dialoga com as crianças, como age com elas e como ele próprio age perante elas. A formação da nossa identidade é iniciada a partir da forma como as pessoas significativas para nós nos tratam, e assim, o educar pode estar a alimentar ou a destruir a autoconfiança que as crianças necessitam de contruir passo a passo.

A educação precisa de começar a ser vista como uma troca rica de experiências, não só entre adultos mas também entre adultos e crianças, troca essa em que é provável que se encontrem diferentes experiências de vida. Ao comunicarmos com o outro podemos aprender muito sobre a sua perspetiva mas também sobre a nossa própria perspetiva, sobre nós próprios. Esse tipo de contacto deve ser valorizado pelos profissionais de educação, contacto que deverá ser visto de forma positiva, pois só assim seremos capazes de avançar para a construção de uma identidade profissional mais rica.

São essas leituras do que o outro sente e do que devemos fazer nessas ocasiões que nos mostram que tipo de profissional somos, se somos capazes de fazer uma leitura empática do outro através das suas ações ou se impomos as nossas próprias crenças e desejos, independentemente do que é melhor para as crianças e do seu desejo.

Na sala “Jardim de Infância”, em certos momentos a preocupação com a consciência do outro era posta em prática, mas apenas por breves momentos, já que em muitos outros momentos parecia estar ausente. Naquela sala havia um misto de compreensão e incompreensão em relação ao outro, e essa leitura que faço deixa-me incomodada em vários sentidos. Será que realmente existia uma efetiva preocupação da educadora com perceção do outro na sala “Jardim de Infância”? As ocasiões em que realmente me parecia existir um saber de alteridade serão intencionalmente pensadas ou acontecem casual e irrefletidamente? Será que o facto de eu estar presente alterou a relação que anteriormente estava construída na sala “Jardim de Infância”?

Em oposição, na sala “Creche”, o ambiente reconfortante e de apoio era contínuo, sólido, e muitas vezes sentia que poderia adjetivá-lo de quase inquebrável. A forma como a educadora falava com as crianças, como se preocupava com o seu bem-estar constante

e como pensava, em conjunto comigo, eram sinónimos de quem refletia intensivamente sobre a sua prática, pensando em como fazer melhor e em garantir que os sucessos das crianças eram valorizados e encorajados. Na verdade, essa educadora cooperante do meu estágio em creche era uma profissional muito empática e muito gentil, sabia escutar, observar e avaliar. As questões que me colocava também eram significativamente diferente e até com um sentido oposto das que me eram colocadas no contexto de jardim-de-infância. Frequentemente, durante o estágio em creche dava por mim a questionar-me se alguma vez seria capaz de ter a mesma capacidade que a educadora, a de sempre puxar os meus limites e querer evoluir constantemente.

Como educadores de infância devemos conseguir ser capazes de nos vermos como profissionais da educação limitados no nosso saber, pois não seremos capazes de evoluir se julgarmos ser detentores de todo o saber, nem se considerarmos que somos capazes de “criar” alguém à nossa imagem. A posição ideal talvez resida em encontrar um centro nesses dois prismas de forma a descobrirmos um equilíbrio profissional que nos ajude a refletir sobre os nossos atos. Se formos capazes de nos vermos a nós próprios por vermos como são os outros, poderemos pensar e agir de forma benéfica na relação pedagógica, encontrando novamente esse equilíbrio sempre a necessitar ser reconstruído. É exatamente a esse aspeto a que Paulo Freire se quis referir nas suas obras, quando considerava que na educação não há verdadeiros educadores e educandos, porque todos fazem parte de uma grande aprendizagem conjunta em que se devem valorizar as aptidões e as competências de cada ser humano, reconhecendo a sua importância e o valor das suas experiências de vida.

O profissional de educação deve ser competente e crítico no que diz respeito à sua própria avaliação, às atitudes que adota na sala e que tem com quem o rodeia. Como as experiências do passado moldam significativamente a forma como somos no futuro, enquanto profissionais de educação temos de ter a perceção de que não podemos repetir muitos dos erros que os nossos adultos significativos tiveram connosco, isto é, deveremos tentar quebrar o padrão, de discernir o que é justo do que é injusto, o certo do errado e refletir acerca do que é melhor para as nossas crianças. Não é por termos sido castigados que deveremos fazer o mesmo, não é por terem gritado connosco que o devamos repetir,

nem tão pouco devemos recorrer à agressão se a ela tiver sido usada contra nós. A consciencialização das próprias ações é fundamental para que a prática evolua. As experiências menos positivas que tivemos na nossa vida deverão ser tomadas como um apoio e não como uma “muleta justificativa”, essas experiências deverão moldar a nossa forma de observar os outros e de comunicarmos como parceiros do processo educativo. É importante termos a visão de que somos profissionais que ajudamos cada criança a percorrer o seu caminho, em vez de considerarmos que nós mesmos construímos os caminhos para elas.

Na sala de “Creche” sentia que a atitude da educadora era a de igual para igual, apesar da dupla assimetria de estatuto (educadora / educandos) e de papel social (adulto / criança) ser assumida pela educadora, isso não a impedia de evitar atitudes de superioridade entre ela e as crianças, no sentido em que não existiam momentos em que a educadora tomasse partido da sua situação de educadora e adulta para forçar o que quer que fosse que pudesse prejudicar alguma criança. A educadora era uma colaboradora do crescimento holístico das crianças, era ela que as ajudava a alcançarem os seus patamares de aprendizagem, apoiando calorosamente todas as suas conquistas. Assumindo a sua responsabilidade, era firme e mantinha a sua posição quando era necessário, caso alguma criança não estivesse a agir de forma inaceitável, mas era justa, e não ralhava ou castigava sem sentido nem fazia distinção ou discriminação entre as crianças.

Já na sala “Jardim de Infância” a educadora aparentemente acreditava que a única forma eficaz de comunicar era através de gritos e de pancadas nas mesas, pensava que a vida era dura e que desde cedo as crianças se tinham de habituar a essa dureza, e pensava igualmente que a educação que tinha tido não a tinha prejudicado, e portanto reproduzia os mesmos erros que os adultos da sua infância tinham cometido com as crianças cuja educação estava a seu cargo. No meu entender, o que era mais grave para mim, residia no facto de a educadora pensar que já tinha aprendido tudo o que tinha de aprender, a avaliação que fazia do seu trabalho incidia apenas nas prestações e realizações das crianças e não nas suas próprias prestações e realizações. Se considerasse que as prestações e realizações das crianças eram boas, considerava igualmente que as crianças eram boas, caso contrário, considerava que as crianças *não prestavam para nada*. A definição e a prática do amor “amor” e do “carinho” para com as crianças não deve ser baseada avaliação da quantidade de realizações e prestações de cada criança, e como o na

realidade era esse entendimento que educadora tinha, eu não me pude nunca identificar minimamente com essa forma de ser e de estar com as crianças.

Desde que iniciei o primeiro estágio em creche, tive sempre consciência da necessidade que as crianças têm de atenção, de afeto e de apoio para o seu desenvolvimento global. Assim sendo, a minha preocupação principal foi a de criar um bom ambiente com as crianças, para que elas se sentissem seguras e confiantes com a minha presença, e por outro lado, também foi minha preocupação ter uma boa relação com a educadora e com a equipa de sala, ouvindo atentamente os seus conselhos e sugestões.

Revejo-me plenamente na atitude da educadora da sala “Creche”, sinto que a minha identidade profissional tem muito mais do trabalho que era desenvolvido por ela na sala do que o ambiente que se criava na sala de “Jardim de Infância”. No entanto, acredito que só graças à experiência que tive no Jardim de Infância é que sou capaz de avaliar toda esta complexidade de atitudes que deverão ser tidas em atenção de maneira a garantirmos que realmente teremos uma influência positiva nas vidas das crianças cuja educação está a nosso cargo.

É com sentimentos mistos de que recordo estas duas etapas dos estágios em creche e em jardim-de-infância, mas reconheço não teria sido possível evoluir tanto se não tivesse passado por ambas as experiências, se não tivesse observado, posto em prática e refletido acerca das vinte semanas de estágio em que realizei os meus estágios em ambos os contextos. Provavelmente não saberia tão bem qual seria a minha posição como educadora de infância. Sinto que o meu crescimento profissional foi determinante no que se refere à minha capacidade de refletir com consciência sobre aquilo que pretendo ser como educadora e o que pretendo definir como prioritário e inabalável na minha conduta.

Concluindo, se tivesse possibilidade de ter um papel mais ativo num dos contextos teria escolhido permanecer na sala de “Jardim de Infância” por várias razões. Em primeiro lugar porque o grupo de meninos da sala “Creche” tinham a seu encargo uma educadora fantástica com imensas aptidões a vários níveis, uma profissional de excelência e, permanecer lá iria sim ajudar-me imenso a crescer e a aprender mais com ela. No entanto, acredito que as crianças da sala “Jardim-de-Infância” necessitassem mais da minha

intervenção. Acredito plenamente que tivessem a necessidade de contar com um elemento que lhes pudesse transmitir aquilo que permanecia em falta, que garantisse que o clima se tornasse mais securizante, apoiante e justo. Acredito assim que, com a minha presença o seu desenvolvimento seria valorizado e que as suas aptidões seriam tidas em conta, e principalmente, que as crianças seriam aceites por aquilo que eram, independentemente do número das suas realizações e prestações. Gostava de ser capaz de lhes transmitir ainda melhor que eram indivíduos únicos com qualidades e falhas como todos nós, mas valorizando mais as qualidades, pois tal como foi referido várias vezes ao longo deste trabalho, a autoestima é o motor de desenvolvimento crucial para a boa construção da nossa identidade. Sem ela não nos conseguimos tornar em adultos confiantes e determinados e justos.

Assim, pretendo que o meu trabalho futuro seja desenvolvido neste sentido; quero ser capaz de promover um clima apoiante e securizante, onde a valorização das capacidades de cada um é realmente feita, onde a reflexão esteja sempre presente no meu dia-a-dia. Pretendo ser a melhor profissional que consiga ser, continuar a construção da minha identidade de educadora de forma a sentir-me segura com as minhas convicções enquanto profissional intelectual e enquanto pessoa. Tenho esperança em mim, tenho esperança de ser capaz de atingir os objetivos a que me proponho, de me manter fiel às minhas convicções e de ganhar força de vontade para continuar a lutar e tornar-me uma profissional de excelência. Do meu ponto de vista, sei que sou uma profissional limitada, como qualquer ser humano, e que tenho falhas ou aspetos que não sou capaz de mobilizar tão bem quanto muitas colegas de profissão. No entanto, é importante ser assertiva nas minhas crenças e esforçar-me para estar sempre em constante melhoramento, informando-me e refletindo sobre o trabalho que irei desenvolver com as crianças. Assim, sinto que ambas as experiências de estágio, foram imensamente positivas para poder realmente pôr em prática os meus conhecimentos e aprender mais com os meus pares.

Referências Bibliográficas

Aires, L. (Outubro, 2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Avô, A. B. (1988). *O Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Texto Editora.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.

Clerget, S., & Costa-Prades, B. (2008). *A criança e a Obediência*. Lisboa: Editorial Presença.

(1982). O Eu e a Identidade. In A. Coimbra de Matos, *Separatista do "Jornal do Médico"*.

Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.

Costa, M. E. (1990). In M. E. Costa, *Contextos sociais de vida e desenvolvimento dos estatutos de identidade: um estudo longitudinal junto de estudantes universitários*. Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (2006). *Educação de 0 a 3 anos: O Atendimento em Creche*. Porto Alegre: Artmed.

Guba, E. (2011). The alternative paradigm dialogue. In L. Aires, *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.

Mussen, P. H., Conger, J. J., Husto, A. C., & Kagan, J. e. (1995). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. São Paulo: Editora Harbra.

(2001). In D. E. Papalia, S. W. Olds, & R. D. Feldman, *O Mundo da Criança*. McGraw-Hill - Ciências da Educação.

Perrenoud, P. (2005). *Ensinar: Agir na Urgência, Decidir na Incerteza*. Porto Alegre: Artmed.

Siraj-Blatchford, I. (2004). Lisboa: Texto Editora.

Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

Siraj-Blatchford, I. (2004). *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa: Texto Editora.

Sprinthall, R. C., & Sprinthall, N. A. (1993). *Psicologia Educacional: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. McGraw-Hill.

Tavares, I. S. (2010). *Seminário de Investigação e Projecto: “A construção da identidade na creche e jardim-de-infância”*.

(2002). In R. Veríssimo, *Desenvolvimento Psicossocial (Erik Erickson)*. Porto: Faculdade de Medicina do Porto.

Zabalza, M. A. (1996). *Qualidade em Educação Infantil*. Madrid, Espanha: Narcea, S.A. de Ediciones.